

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ISRAEL SOARES DE SOUSA

**O ENSINO DE HISTÓRIA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS:
PRÁTICAS DE HISTÓRIA LOCAL NOS ASSENTAMENTOS DO
CONDE**

JOÃO PESSOA / PB
2008

ISRAEL SOARES DE SOUSA

**O ENSINO DE HISTÓRIA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS:
PRÁTICAS DE HISTÓRIA LOCAL NOS ASSENTAMENTOS DO
CONDE**

Dissertação apresentada à Banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Popular da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Severino
Bezerra da Silva

**JOÃO PESSOA / PB
2008**

S725e Sousa, Israel Soares de.
O ensino de história e os movimentos sociais: práticas de história local nos assentamentos do Conde / Israel Soares de Sousa.- João Pessoa, 2008.
148p. : il.
Orientador: Severino Bezerra da Silva
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE
1. Ensino de História – assentamentos rurais – Conde(PB). 2. Movimentos Sociais Rurais. 3. História – práticas de ensino – assentamentos rurais. 4. História local. 5. Memória. 6. Identidade coletiva.

UFPB/BC

CDU: 37:93(043)

ISRAEL SOARES DE SOUSA

**O ENSINO DE HISTÓRIA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS:
PRÁTICAS DE HISTÓRIA LOCAL NOS ASSENTAMENTOS DO
CONDE**

Dissertação apresentada à Banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Popular da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do título de mestre.

BANCA EXAMINADORA

APROVADA EM:

DR. SEVERINO BEZERRA DA SILVA (Orientador)
(Universidade Federal da Paraíba / PPGE)

DR. ORLANDIL DE LIMA MOREIRA
(Universidade Federal da Paraíba / PPGE)

DR^a. VILMA DE LURDES BARBOSA
(Universidade Federal da Paraíba / PPGH)

Dedico este trabalho aos meus filhos, Lucas e Felipe, aqueles que, mesmo não sabendo, são os faróis da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, luz e fonte de inspiração, que sempre conhece nossos passos e sempre nos guarda do mal.

Em especial, ao meu professor orientador Severino Bezerra, que, antes de orientar para o desenvolvimento do trabalho acadêmico, orientou-me também para uma formação cidadã.

À professora Vilma de Lurdes, que me abriu as portas do trabalho de pesquisa e extensão junto ao grupo Conexões de Saberes.

À professora Regina Célia, que desde o tempo da graduação, acreditou no meu trabalho e tão bem me acolheu no Grupo de Pesquisas de História Local.

Aos meus filhos, Lucas e Felipe, que sempre me fazem *lembrar* da necessidade de seguir em frente e concluir a pesquisa.

À minha mãe, Francisca que sempre trabalhou com o objetivo de ver todos os filhos estudando.

Ao meu pai, Antonio, modelo de luta e vitória na vida.

Aos meus irmãos: Denise, Antonio, Kaline, Denis, Regina e Alan. Pois, sempre me incentivaram e me ajudaram para que eu continuasse estudando.

A Raquel, minha companheira de todas as horas, sem ela eu não teria chegado ao fim.

Aos meus companheiros e colegas de mestrado, em especial: Fabiola, Quézia, Valmir (Bodô), Betânia, Cris, Ceíça, Tatiana, Nena e Patrícia, sempre prontos em ajudar.

A todos os meus amigos, não vou citar nomes para não esquecer nenhum.

A todos os alunos e professores do grupo de História Local da UFPB.

A todos os companheiros do Conexões de Saberes.

Aos meus companheiros de trabalho na Escola Durmeval Trigueiro, em especial Josélio e Enildo.

Aos meus companheiros de trabalho na Escola Leônidas Santiago.

Ao amigo Ricardo, companheiro do Assentamento Gurugi que disponibilizou meu contato nas escolas.

A José Alberto (Suca), do assentamento Gurugi que contribuiu nas visitas em Dona Antônia e Capim Assú.

A todos os professores que participaram da pesquisa e gentilmente colaboraram nas entrevistas.

A todos que, direta ou indiretamente me ajudaram, na construção da dissertação.

Perguntas De Um Operário Que Lê.

Quem construiu Tebas, a das sete portas?
Nos livros vem o nome dos reis,
Mas foram os reis que transportaram as pedras?
Babilônia, tantas vezes destruída,
Quem outras tantas a reconstruiu? Em que casas
Da Lima Dourada moravam seus obreiros?
No dia em que ficou pronta a Muralha da China para onde
Foram os seus pedreiros? A grande Roma
Está cheia de arcos de triunfo. Quem os ergueu? Sobre quem
Triunfaram os Césares? A tão cantada Bizâncio
Só tinha palácios
Para os seus habitantes? Até a legendária Atlântida
Na noite em que o mar a engoliu
Viu afogados gritar por seus escravos.

O jovem Alexandre conquistou as Índias
Sozinho?
César venceu os gauleses.
Nem sequer tinha um cozinheiro ao seu serviço?
Quando a sua armada se afundou Filipe de Espanha
Chorou. E ninguém mais?
Frederico II ganhou a guerra dos sete anos
Quem mais a ganhou?

Em cada página uma vitória.
Quem cozinhou os festins?
Em cada década um grande homem.
Quem pagava as despesas?

Tantas histórias
Quantas perguntas

Bertold Bredcht

LISTA DE SIGLAS

AI – Ato Institucional
ANPUH – Associação Nacional dos Professores de História
CEFET – Centro Federal Tecnológico
CFE – Conselho Federal de Educação
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT – Comissão Pastoral da Terra
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMATER – Empresa de Assistência Técnica de Extensão da Paraíba
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMPG – Escola Municipal de Primeiro Grau
EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EMEIEF e EJA – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos
EEEF – Escola Estadual de Ensino Fundamental
EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EMC – Educação Moral e Cívica
ETFPB – Escola Técnica Federal da Paraíba
GR Esc – Grupo Escolar
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INTERPA – Instituto de Terras e Planejamento Agrícola
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MER – Movimento de Evangelização Rural
MST – Movimento dos Sem-Terra
NDIHR – Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional
OSPB – Organização Social e Política do Brasil
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAPPP – Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UVA – Universidade Vale do Acaraú

LISTA DE QUADROS

QUADRO I – Lista de Assentamentos Estaduais do Município

QUADRO II – Lista de Assentamentos Federais do Município

QUADRO III – IDEB 2005 – 2007 e projeções para rede municipal até 2021

QUADRO IV – relação das escolas do município do Conde

QUADRO V – Datas Comemorativas Trabalhadas nos Assentamentos

RESUMO

O presente estudo busca perceber práticas de ensino de história local nos assentamentos rurais no município do Conde, no Estado da Paraíba. Para isso, contextualizamos a ação, tanto do ensino de história, quanto dos movimentos sociais rurais em um dos períodos de maior repressão da história do Brasil: a ditadura militar de 1964. Partimos do pressuposto da não neutralidade do conhecimento histórico e da utilização desse conhecimento pelo Estado como meio de manobrar a população, quer seja ela urbana ou rural, de acordo com suas necessidades. Contudo, na contramão dessa tentativa, existem movimentos sociais que lutam para sair desse estado de dominação e para sobreviver com dignidade. A presente pesquisa utiliza como exemplo os movimentos sociais rurais durante o regime militar e na primeira década do século XXI. Para podermos perceber as práticas de ensino de história local nos assentamentos do Conde, buscamos caracterizar uma história local desses assentamentos, vinculando essa história à história do município, do Estado, do país e do mundo. Também analisamos a relação entre história local, memória e identidade social, para, a partir daí apreender possibilidades de uma prática pedagógica libertadora, onde educadores e educandos percebam-se enquanto construtores do saber e da história.

Palavras-chave: ensino de história, movimentos sociais, memória, identidade coletiva.

ABSTRACT

This study aims to realize practical teaching of local history in rural settlements in the municipality of Conde, in the state of Paraíba. To do so, the action contextualized, both the teaching of history, as the rural social movements in a period of increased repression in the history of Brazil: the military dictatorship of 1964. On the assumption of non-neutrality of historical knowledge and the use of this knowledge by the state as a means to handle the population, whether urban or rural, according to their needs. However, against attempts, there are social movements that are fighting to get out of this state of domination and to survive with dignity. This research uses the example of rural social movements during the military regime and in the first decade of the XXI century. To be able to understand the practices of teaching of local history in the settlements of the count, we characterize a local history of such settlements, linking this history to the history of the municipality, the state of the country and the world. It also analyzes the relationship between local history, memory and social identity, for, from then seize opportunities to practice teaching a liberating, where educators and students perceive themselves as builders of knowledge and history.

Keywords: teaching of history, social movements, memory, collective identity

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
De onde vim, para onde vou	14
Práticas de ensino e Conexões de Saberes	15
História local, uma realidade possível	17
Assentamentos do Conde: um estudo de caso	19
Fases da pesquisa	20
Fase 1 – Seleção e delimitação do caso	21
Fase 2 – O trabalho de campo	24
Fase 3 – A organização e redação do relatório	25
 1 – MOVIMENTOS SOCIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA: HEGEMONIA E CONTRA-HEGEMONIA EM TEMPOS DE CENSURA	29
1.1 – Movimentos sociais: categoria controversa	29
1.2 – História, memória e identidade	34
1.3 – A história local	39
1.4 – Ensino de história: uma prática educativa de hegemonia	42
1.5 – O golpe de 64 e o ensino de história	46
1.6 – Movimentos Sociais em tempos de censura	52
1.7 – A configuração dos movimentos do campo nos dias atuais	60
1.8 – A Configuração atual do ensino de história	65
 2 – O CONTEXTO DAS ESCOLAS DOS ASSENTAMENTOS RURAIS DO CONDE	68
2.1 – Localização Geográfica	68
2.2 – Origem do Nome	71
2.3 – Economia do Município	74
2.4 – Distribuição das Terras	75
2.5 – Os assentamentos	78
2.6 – Assentamento de Gurugi: uma história de lutas	81
2.7 – A Educação no Conde	85
2.8 – EMEIEF José Albino Pimentel	92
2.9 – EMEIF Escola Municipal Reginaldo Claudino de Sales	95
2.10 – EMEIF e EJA Escola Municipal Regina Gomes de Almeida	97
 3 – PRÁTICAS DE HISTÓRIA LOCAL NOS ASSENTAMENTOS DO CONDE: DA TEORIA À PRÁTICA	99
3.1 – Formações	99
3.2 – Ensinar, sonho ou única opção?	101
3.3 – O livro didático de história adotado	103
3.4 – O livro <i>Uma história do Conde</i> nas escolas dos assentamentos	111
3.5 – Os conteúdos abordados	116
3.6 – Festas e comemorações: local x regional	120
3.7 – Por um ensino de história do campo e para o campo	129

CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES	139
ANEXOS	146

INTRODUÇÃO

De onde vim, para onde vou

As reflexões iniciais para a construção desta dissertação partiram do olhar sobre a minha trajetória pessoal de estudos, que se deu em escolas públicas, sendo o ensino fundamental em escolas municipais e estaduais, situadas nos bairros dos Novais e Mangabeira, na cidade de João Pessoa, e o ensino médio, na Escola Técnica Federal da Paraíba - ETEFPB, atual Centro Federal Tecnológico – CEFET. Os motivos que me levaram a essa opção pelo curso técnico foram os mesmos da maioria dos adolescentes da minha faixa etária e classe social à época: concluir o 2º grau em um curso profissionalizante para ingressar no mercado de trabalho e poder ajudar no sustento da família.

Só aos vinte e cinco anos de idade consegui aprovação no vestibular, depois de, pelo menos, três tentativas sem êxito para Ciências da Computação. No ano 2000, resolvi fazer a seleção novamente e pensei, dessa vez, de forma prática: precisava fazer um curso noturno, pois precisava trabalhar. A solução seria um curso de baixa concorrência, pois, só assim, conseguiria ser aprovado, já que não tinha tempo para estudar.

A concorrência não foi tão baixa, mas, mesmo assim, fui aprovado e cursei Licenciatura Plena em História, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, onde, ao longo do caminho trilhado, percebi uma grande afinidade pelo curso. Porém, algo me inquietava: a disciplina História, que eu havia apreendido no ensino fundamental e no ensino médio, não tinha as mesmas características da graduação. Era uma prática pedagógica de história marcada, essencialmente, por datas e nomes e pelas ações dos *grandes homens* iluminados, que haviam mudado o destino da humanidade, neste ou naquele momento histórico.

Nessa prática, os homens comuns, as mulheres, os pobres, os camponeses, os marginalizados não eram apresentados como agentes históricos, ou sequer eram citados na historiografia, ou nos livros didáticos. A história desses grupos sociais, ou *história vista de baixo* (Sharpe: 1998), que marcou tão profundamente a minha formação na academia, esteve totalmente

ausente no ensino básico, quer seja na fase fundamental, quer seja no ensino médio. O que pude perceber, vivendo as duas realidades, foi que, na prática do ensino de história, existe um hiato entre o que se aprende na academia e nas escolas públicas de nível fundamental e médio. Mesmo os dois tendo propostas reais diferentes, nos ensino fundamental e médio, a metodologia ainda é, na maioria das vezes, tradicional.

Práticas de ensino e Conexões de Saberes

Tive a oportunidade de participar, durante a graduação, em 2005, de ações de extensão, como aluno bolsista no Projeto *Conexões de Saberes: diálogos entre as universidades e as comunidades populares* da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – do Ministério da Educação - MEC, executado na UFPB pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. Esse projeto me proporcionou a atuação na área de minha formação, ministrando aulas e elaborando material didático de história do Brasil e da Paraíba, no Curso Pré-universitário para jovens de territórios populares, oriundos de escolas públicas. Também participei de ações de pesquisa na própria universidade, além de atividades em grupos de estudos, produção textual¹ e oficinas metodológicas.

Nessa experiência, pude observar, enquanto professor, que, mesmo vivenciando e se interessando pela história, os alunos, na maioria dos casos, não relacionam a história da localidade com o que acontece em âmbito mais global, o que faz com que o ensino formal seja distante da realidade deles.

Compreendi, a partir dessas constatações, ser necessária uma renovação na prática do ensino de história, uma vez que a educação pode ser uma das formas de conscientização e de mudança social, mas não de forma simplista e ingênua, pois as conquistas não se dão apenas pela via da educação, sobretudo quando essa educação não contribui para o processo de hegemonia dos grupos dominantes. Mas a mudança ocorre dentro de uma

¹ SOUSA, Israel Soares de et al. *Acesso e permanência na universidade: uma questão de mérito?* In *Práticas pedagógicas e a lógica meritória na universidade*, UFRJ: Pró-Reitoria de Extensão, 2006.

práxis, em que não se pode separar a teoria da prática, pois a teoria sem a prática não gera resultados satisfatórios, e a ação sem a reflexão teórica não é otimizada, nos dizeres de Freire (2002):

Se antes a transformação social era entendida de forma simplista, fazendo-se com a mudança, primeiro das consciências, como se fosse a consciência, de fato, a transformadora do real, agora a transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente. Já não há como absolutizar nem uma nem outra. (p. 30)

Por isso, uma renovação no ensino de história é necessária, principalmente no que diz respeito a uma construção conjunta entre educador e educando, na percepção de ambos, enquanto agentes históricos. No processo ensino-aprendizagem, não cabe mais uma história que priorize datas e nomes e que esteja distante da realidade dos educandos. Dessa forma, a história local se apresenta como um recorte metodológico que os aproxima do processo histórico.

Na educação rural, que é o campo de pesquisa da nossa dissertação, a situação do ensino ainda é insatisfatória, razão por que mudanças estruturais e metodológicas são necessárias urgentemente. Freire (2002) aponta para uma necessidade de conscientização na educação e da importância do relacionamento do texto, ou seja, do que se ensina, com o contexto, o que se vive. A leitura da palavra não deve ser uma prática distante da *leitura do mundo* (Freire: 2002). Mesmo não definindo história local, o autor aponta para a necessidade de um trabalho nessa área, quando afirma que

Um excelente trabalho, numa área popular, sobretudo camponesa, que poderia ser desenvolvido por bibliotecárias, documentalistas, educadoras, historiadoras seria, por exemplo, o do levantamento da história da área através de entrevistas gravadas, em que as mais velhas e os mais velhos habitantes da área, como testemunhos presentes, fossem fixando os momentos fundamentais da sua história comum. Dentro de algum tempo se teria um acervo de estórias que, no fundo, fariam parte viva da História da área. (p. 33)

Não basta, porém, que a prática do ensino de história local seja estimulada e que se realize. Como bem afirma Lima (2000), é necessário “que tal ensino tenha como perspectiva a formação do cidadão crítico, com vistas à

sua atuação na sociedade, sem perder de vistas a relação entre o micro e o macro, entre o local e o geral.” (p. 16)

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, prevê uma educação diferenciada para as comunidades rurais, de acordo com suas particularidades, incluindo a adaptação do calendário escolar ao ciclo agrícola e às condições climáticas.

Além disso, a Lei prevê uma adaptação da própria metodologia e dos conteúdos curriculares, para que eles se moldem à real necessidade e aos interesses dos educandos das comunidades rurais, o que inclui a integração de sua própria história a esses conteúdos. Com relação ao ajustamento do ensino à realidade do educando, a LDB (1996) nos esclarece nos seguintes termos

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, p. 11-12)

Diante dessas constatações, acreditamos ser de grande importância um trabalho que contribua para a conscientização de um ensino de história que reconstrua e contextualize aqueles sujeitos históricos e grupos sociais que foram, durante muito tempo, por ela marginalizados, entre eles os dos movimentos sociais populares, especialmente os rurais.

História local, uma realidade possível

Um exemplo que pode apontar a possibilidade de uma construção e um ensino de história com essa perspectiva é o desenvolvido pelo Projeto de Resgate do Processo Histórico e Cultural dos Municípios Paraibanos, que é executado desde o ano de 1992, pelo Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR, da Universidade Federal da Paraíba.

Como produto desse projeto, temos o resgate do processo histórico dos municípios paraibanos através de pesquisa bibliográfica, documental e de campo; elaboração de livros didáticos; ações de fomento à educação

patrimonial e preservação do patrimônio histórico, cultural e artístico; a formação/capacitação de docentes do ensino fundamental e médio, de forma inter/pluridisciplinar, sobre história local e a composição de um banco de dados sobre a história municipal.

Esse projeto já foi executado efetivamente e rendeu livros destinados aos professores, nos municípios paraibanos de Ingá, Pedras de Fogo, Cabedelo, Conde e Areia. Atualmente, é parcialmente executado em Pirpirituba, Guarabira, Boqueirão e Serra Branca.

A partir de minha participação no projeto, especificamente nas cidades de Boqueirão e Serra Branca, e da minha inquietação sobre o ensino de história, percebi a importância da construção de uma consciência histórica pelos professores e alunos de qualquer que seja o município, especialmente, no que se refere à história local e aos movimentos sociais ocorridos nos seus espaços de vivência. Foi dessa participação também que surgiu a ideia de se desenvolver uma pesquisa para dissertação de Mestrado, que abarcasse movimentos sociais e a história local.

O projeto de História Local do NDIHR trata da construção processual da história do lugar, nos espaços urbanos e rurais. Dentre esses, chamou-me a atenção, especificamente, a questão do protagonismo dos movimentos sociais rurais e o ensino de história em dois momentos: durante o regime militar e na primeira década do Século XXI.

Destaco também a relação entre movimentos sociais, ensino de história, memória e identidade. Para tanto, desenvolvi uma pesquisa com professores do terceiro ano do ensino fundamental, de primeira fase, em três escolas de assentamentos rurais, no município do Conde, procurando identificar a relação existente entre a história ensinada (conhecimentos escolares) e a história vivida (saberes não-escolares), desaguando na construção de uma identidade social dos educandos, enquanto agentes históricos ativos.

Assim, pretendo analisar as práticas educacionais referentes à construção da identidade social que apresente uma maior visibilidade da realidade cotidiana, das lutas e dos enfrentamentos sociais, como uma prática libertadora da educação, em que educadores e educandos se percebam como partícipes da construção do espaço onde vivem.

Atendendo a essa exigência, a pesquisa procura apreender como os professores do terceiro ano do ensino fundamental de primeira fase, que atuam nos assentamentos do campo, trabalham na disciplina história com a temática dos movimentos sociais rurais, se existe uma prática educacional voltada para o despertar da consciência dos alunos, enquanto agentes históricos ativos, e quais as contribuições desses movimentos sociais para a sua realidade hoje, ou seja, buscar perceber nesses educadores práticas de ensino de história local. Assim, diante de todas essas considerações, objetiva-se:

- Analisar a forma como os educadores das escolas de assentamentos do campo trabalham a história local em sala de aula;
- Historicizar o ensino de história e os movimentos sociais rurais durante o regime militar;
- Caracterizar uma história local dos movimentos sociais dos trabalhadores do assentamento Gurugi, vinculando essa história à cidade do Conde, ao Estado, ao país e ao mundo;
- Analisar a relação entre história local, memória e identidade social;
- Apreender possibilidades de uma prática pedagógica libertadora, por meio da qual educadores e educandos percebam-se enquanto construtores do saber e da história.

Assentamentos do Conde: um estudo de caso

A investigação da presente pesquisa foi orientada pelo estudo de caso e se baseou no resgate da história do ensino de História, dando ênfase ao período da ditadura militar no Brasil, a partir de 1964. Além disso, tenta fazer a relação desse ensino de história com os movimentos sociais rurais e busca uma reflexão sobre as possibilidades de aplicação da história local que contemple esses movimentos.

Buscamos compreender uma realidade geral, a partir da percepção de uma parte, ou de uma ou mais unidades dessa realidade geral, no nosso caso,

o ensino de história local, nos assentamentos do campo. Para tal, buscamos referências em Chizzotti (2006), que afirma:

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. (p. 102).

Em outras palavras, estudar o geral, a partir de um caso específico, ou relacionar essa particularidade com o geral. Nessa perspectiva, tentamos apreender, na nossa pesquisa, a prática do ensino de história local e sua relação com os movimentos sociais do campo, a partir de alguns casos particulares, em algumas escolas situadas em assentamentos rurais pertencentes ao município do Conde, no Estado da Paraíba. Porém, o estudo é feito sem que deixemos de vincular a realidade dessa unidade com a realidade geral do fenômeno. Nos dizeres de Chizzotti (2006),

O caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção. É considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação. (p 102).

É possível, a partir do caso, perceber aspectos da realidade global. Isso porque a unidade está inserida no todo, e que só existe pela junção de todas as partes. Portanto, a proposta de intervenção de determinada realidade tem fundamento quando parte do julgamento de um estudo de caso.

Fases da pesquisa

O estudo de caso é caracterizado por ser desenvolvido em três fases distintas e que se complementam: a seleção e delimitação do caso, o trabalho de campo e a organização e redação do relatório.

Para melhor entendimento do processo como um todo, descrevemos, a seguir, o processo desenvolvido e os passos tomados em cada uma dessas fases:

Fase 1 – Seleção e delimitação do caso

A seleção e a delimitação do caso foram feitas com o intuito de que nos fornecessem uma referência significativa, para que pudéssemos fazer comparações, as mais aproximadas possíveis, das escolas dos assentamentos rurais estudados com outras escolas, também de assentamentos, de características semelhantes, sem perder de vista as particularidades de cada local.

No nosso caso, a escolha de três escolas acontece com o objetivo de abarcar aspectos diferenciados em cada uma delas, como por exemplo: uma dessas escolas só funciona com turmas multisseriadas; as outras duas, com turmas regulares; ou, das quatro professoras entrevistadas, duas pertencem à comunidade e as outras duas moram em outras cidades. Mesmo tendo um campo de pesquisa empírica, com mais de uma escola e mais de uma professora, configura-se um estudo de caso.

As escolas escolhidas foram a Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental José Albino Pimentel, a Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Reginaldo Claudino de Sales e a Escola Municipal de Educação Infantil Ensino Fundamental e EJA Regina Gomes de Almeida. Convém ressaltar, que trabalhamos com os nomes reais das escolas, pois fomos autorizados pelas respectivas diretoras de cada uma delas.

Os sujeitos da pesquisa foram professoras do 3º ano do ensino fundamental de primeira fase. Essa escolha não se deu de forma aleatória, mas porque é nessa etapa do ensino em que os Parâmetros Curriculares Nacionais preveem o eixo temático: história local e do cotidiano. É no primeiro ciclo, que corresponde ao 2º e ao 3º anos, que os PCNs orientam para o estudo da realidade cotidiana dos alunos. Segundo os PCNs (1997),

Os conteúdos de História para o primeiro ciclo enfocam, preferencialmente, diferentes histórias pertencentes ao local em

que o aluno convive, dimensionada em diferentes tempos. (BRASIL, p. 51).

É justamente nessa etapa de ensino que os alunos estudam a família, o bairro, a comunidade e a cidade em que vivem, com ênfase à sua participação no meio social no qual estão inseridos.

Com o intuito de assegurar o anonimato das professoras, vamos chamá-las de: Professora 1, Professora 2, Professora 3 e Professora 4. Objetivando compreendermos melhor a realidade do ensino de história nos assentamentos rurais, vamos caracterizar cada uma dessas professoras, de acordo com dados fornecidos pelas mesmas em entrevistas gravadas, que tiveram seus roteiros de perguntas de forma a preservar a opinião das educadoras.

Esse número corresponde a mais de cinquenta por cento do universo dos professores com atuação nos assentamentos nessa etapa de ensino, pois, segundo dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Município, existem cinco escolas nos assentamentos, com sete professores atuando no 3º ano.

A seguir, apresentamos o perfil das professoras participantes da pesquisa:

Professora 1: Tem vinte e seis anos e mora na cidade de Bayeux, que se localiza no extremo com relação ao Assentamento de Gurugi. Formada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú – UVA², a Professora 1 leciona na Escola José Albino Pimentel, nos turnos da tarde e da manhã, em uma escola da cidade de Mari, também na Paraíba. Ela exerce a docência no município do Conde há um ano e seis meses, desde que foi aprovada no último concurso promovido pela Prefeitura do Conde. Em seu percurso diário, a educadora percorre 45,6Km de Bayeux a Mari, depois, 76,4KM, de Mari ao Conde e, por fim, 21,4Km de volta a Bayeux, perfazendo um total de 143,4Km por dia de trabalho. Diante disso perguntamos: são satisfatórias as condições físicas para a professora lecionar depois de dirigir por todo esse percurso?

² Criada através da Lei Municipal Nº 214 de 23/10/1968, a Universidade do Vale do Acaraú é reconhecida pelo Conselho de Educação do Ceará através do Parecer nº. 318/94 de 08/03/1994, homologado pelo Governador Ciro Ferreira Gomes e sancionado pela Portaria Ministerial nº. 821 de 31/05/1994 do Ministério da Educação e do Desporto, publicada no Diário Oficial da União de 01/06/1994. A UVA funciona com cursos de licenciatura de curta duração (03 anos), com aulas apenas aos sábados.

Professora 2: Tem quarenta e três anos, nasceu e se criou na região de conflitos, onde, atualmente, é o Assentamento Gurugi, porém, mora na cidade de João Pessoa, no bairro do Esplanada. Também é formada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú – UVA. Concursada no município, leciona apenas na Escola José Albino Pimentel, no turno da manhã, há 25 anos. Já assumiu o cargo de diretora dessa escola e tem uma forte ligação e laços de amizade e parentesco com a comunidade.

Professora 3: Tem trinta e nove anos e mora na cidade de João Pessoa, no bairro de Mangabeira. Das professoras entrevistadas, ela é a única formada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Leciona, no período da tarde, na Escola Municipal Regina Gomes de Almeida, que se encontra na comunidade Capim Assu, e atende aos alunos do Assentamento Rick Charles.

Apesar de a Professora 3 trabalhar em uma sala multisseriada, ou seja, que atende a alunos do 2º, 3º e 4º anos, com idades diferentes, todos na mesma sala de aula e durante o mesmo horário, o que revela uma situação precária e inadequada para um bom aprendizado, dirigimos a entrevista com relação à sua atuação no 3º ano. No período da manhã, ela leciona em outra escola, na cidade de Bayeux; no município do Conde, trabalha há um ano e seis meses e foi aprovada no último concurso promovido pela Prefeitura da cidade do Conde. Porém, está nessa escola há apenas três meses.

Professora 4: Tem trinta e seis anos e mora em um loteamento construído pela Prefeitura do Município do Conde, que fica próximo ao Assentamento Dona Antônia, em Carapibus. Coursou o Magistério, que concluiu na cidade de Recife, em Pernambuco. Está concluindo Pedagogia, na Universidade Aberta do Brasil – UAB, curso a distância, que possui um polo na cidade do Conde. Leciona na Escola Municipal Reginaldo Claudino de Sales, há cinco anos; no período da tarde, é professora de uma turma de 3º ano, e no turno da noite, leciona em uma turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Iniciou a lecionar como contratada e foi aprovada no último concurso promovido pela Prefeitura do Conde.

Podemos perceber que todas as professoras entrevistadas são concursadas – uma há vinte anos, e as outras em 2006, quando do último concurso realizado pela Prefeitura. O fato revela uma mudança significativa na educação, no que

diz respeito à diminuição dos contratos sem vínculo empregatício, os quais mantêm o professor trabalhando sob condições precárias de salário e sem direitos trabalhistas.

Fase 2 – O trabalho de campo

A junção das informações e dos dados gerais da pesquisa que, no nosso caso, foram escritas, orais, gravadas, filmadas e fotografadas, e que deram subsídios para a análise da pesquisa, foi feita na etapa que achei mais delicada, que foi o trabalho de campo.

Esse trabalho de coleta de informações foi bastante minucioso, pois necessitou de negociações prévias, porquanto não podemos desrespeitar a lógica interna da comunidade, e para ter acesso aos dados de que precisávamos, todas as vezes, dependemos da autorização de lideranças do assentamento rural ou da cooperação de pessoas do local. No nosso caso, contamos com a colaboração de Ricardo, morador do Assentamento Gurugi II e aluno do Curso de Magistério da UFPB, o qual foi fundamental para nosso acesso às escolas locais. Chizzotti (2006) corrobora com esse pensamento quando afirma que

O trabalho de campo visa reunir e organizar um conjunto comprobatório de informações. A coleta de informações em campo pode exigir negociações prévias para se aceder a dados que dependem da anuência de hierarquias rígidas ou da cooperação das pessoas informantes. (p. 103).

Assim, de posse dos dados obtidos diretamente na pesquisa de campo, achamos necessário complementar o trabalho com algumas informações estatísticas, outras imagens e tabelas, como foi o caso dos números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – dos mapas e das tabelas com a relação geral das escolas dos assentamentos do Conde. Para isso, consultamos a Secretaria de Educação e Cultura, a Secretaria do Planejamento do Conde e a rede mundial de computadores: a internet.

Fase 3 – Organização e redação do relatório

A terceira fase da pesquisa foi a sistematização e a análise dos dados, a fim de que se tornassem informações comprobatórias da história, enquanto conhecimento de manutenção de poder. Esses dados são indispensáveis para a construção da nossa ideia de história local e de ensino de história dos movimentos sociais rurais e a construção de sua memória e identidade coletiva. Em relação a essa fase da pesquisa, Chizzotti (2006) nos afirma que

A posse de um volume substantivo de documentos, rascunhos, notas de observação, transcrições, estatísticas etc., coligidos em campo, devem ser reduzidos ou indexados segundo critérios predefinidos a fim de que se constituam em dados que comprovem as descrições e as análises de caso. (p. 103).

Nesta pesquisa, trabalhamos as informações coletadas em campo de duas formas: a primeira, para caracterizar esse campo de pesquisa, que são os assentamentos rurais do Conde. A outra, para analisar o ensino de história nesse mesmo campo, tentando perceber, na atividade docente, práticas de história local. Assim, este capítulo segue com uma descrição do campo de pesquisa, sem perder de vista o local em que ele está inserido: o município do Conde, inserido no Estado da Paraíba, seguindo no jogo de escalas, a respeito do qual, teceremos maiores considerações no capítulo I.

Para a caracterização do campo de pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos: as entrevistas gravadas, feitas com os professores que atuam no 3º ano do ensino fundamental da primeira fase, nas escolas municipais José Albino Pimentel, Reginaldo Claudino de Sales e Regina Gomes de Almeida, dos assentamentos rurais do município; registro fotográfico, tanto das escolas quanto das comunidades, durante a realização de nossas visitas aos assentamentos; a documentação bibliográfica, principalmente, através do livro *Uma história do Conde*, escrito pelo grupo de pesquisadores de História Local da UFPB e que trabalha o processo histórico do município na perspectiva de evidenciar a história do trabalho da população excluída das narrativas históricas. O livro foi construído através de pesquisa em documentos primários, obtidos na capital e no município, em variadas instituições, como: no Arquivo Público do Estado da Paraíba, na Biblioteca

Central e na Setorial da Universidade Federal da Paraíba, no Arquivo da Prefeitura, nas Câmaras de Vereadores, na Delegacia Policial, no Sindicato dos Trabalhadores Rurais, na Empresa de Assistência Técnica de Extensão da Paraíba – EMATER, no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, entre outros.

Além de bolsistas, os pesquisadores envolvidos na elaboração do livro foram as professoras Vilma de Lurdes Barbosa de Sousa e Regina Célia Gonçalves, da UFPB; Maria Helena Pereira Cavalcanti, Rossana de Sousa Sorrentino, professoras da rede estadual da Paraíba, e Suelídia Maria Calaça, da rede municipal de João Pessoa, onde a construção do livro foi conjunta e compartilhada por todos os envolvidos e publicado pela Série Extensão.

O capítulo da dissertação em que os dados são trabalhados é de caráter analítico e visa apresentar os vários aspectos do nosso problema, práticas do ensino de história local, além de destacar sua relevância dentro do contexto trabalhado, tentando atender às exigências de um estudo de caso, cujo objetivo, segundo Chizzotti (2006) “é apresentar os múltiplos aspectos que envolvem um problema, mostrar sua relevância, situá-lo no contexto em que acontece e indicar as possibilidades de ação para modificá-lo”. (p. 103).

Diante das informações supracitadas, esperamos estar contribuindo para o ensino de história e, conseqüentemente, para a sociedade pesquisada, atendendo a uma das aspirações das ciências humanas, que é de melhoria social.

Procurando atender aos objetivos da pesquisa, entendemos ser coerente organizar a dissertação de forma mais didática e clara possível. Dentro dessa lógica, o estudo foi estruturado da seguinte forma:

No primeiro capítulo, procedemos a uma abordagem histórica acerca dos movimentos sociais do campo, no Brasil, e do ensino de história. Com esse objetivo, organizamos o capítulo, tentando, em primeiro lugar, tratar da categoria movimentos sociais. Depois, buscamos uma reflexão acerca de história, memória e identidade social. Na sequência, escolhemos historicizar tanto o ensino de história quanto os movimentos sociais do campo, no período referente à ditadura militar, a partir de 1964 até o a fase de redemocratização do país em 1985, partindo do pressuposto de que é durante esses anos, em que o poder, no país, está sob a égide do governo militar, que os movimentos

sociais do campo mais se mobilizaram em busca de conquistar os seus direitos. Ainda no mesmo capítulo, traçamos uma configuração dos movimentos sociais e do ensino de história na atualidade.

O segundo capítulo traz uma caracterização do campo de pesquisa, em relação a aspectos históricos e à economia do Assentamento Gurugi, que representa a realidade dos demais assentamentos. Além disso, enfocamos aspectos relacionados à Educação e às escolas do município, com a finalidade de relacionar a prática dos educadores a uma realidade mais ampla que a da sala de aula.

O terceiro e último capítulo apresenta o resultado da pesquisa propriamente dito, tratando de uma percepção de práticas de história local entre os educadores nas escolas dos assentamentos rurais do município. Além disso, discutimos a relação entre essa prática de ensino de história e a memória e a identidade social da comunidade em questão.

A relevância social da pesquisa reside na contribuição direta para o ensino de história e, conseqüentemente, para que os educandos e educadores ampliem sua consciência política de mundo, reconhecendo-se historicamente como agentes, capazes de modificar o meio social em que vivem.

Richardson (1999) afirma que a pesquisa serve, de imediato, para se adquirir conhecimento, porém, o objetivo principal das Ciências Sociais é o desenvolvimento do ser humano, visando conhecer sua história local, dentro do processo global. Trata-se de um passo importante para a percepção de sua condição de agente histórico ativo, da ciência de sua identidade social e, conseqüentemente, do seu crescimento enquanto cidadão.

A manutenção e a conservação da própria história são de grande importância para os indivíduos, dentro de sua coletividade. Nesse sentido, esta pesquisa contribui socialmente, porquanto busca valorizar as lutas dos movimentos sociais camponeses e percebe práticas educativas que também as valorizem e que não as esqueçam, pois, assim como o homem individual sofre de amnésia³, que afeta profundamente sua personalidade e identidade, os

³ O termo aqui não está empregado no sentido patológico, mas da constituição da identidade. Uma análise sobre essa questão é feita no capítulo I.

grupos sociais que não têm memória estão, de certa forma, sofrendo de perturbações graves no que diz respeito à sua identidade coletiva.

1 – MOVIMENTOS SOCIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA: HEGEMONIA E CONTRA-HEGEMONIA EM TEMPOS DE CENSURA

1.1 – Movimentos sociais: categoria controversa

Neste capítulo procedemos a uma abordagem sobre a trajetória dos movimentos sociais, escolhidos como nosso campo de pesquisa e do ensino de história, o fenômeno analisado. Isso, através de uma historicização dos dois conceitos no período da Ditadura Militar, além de perceber sua configuração na contemporaneidade.

Para isso, tentamos resgatar o que alguns autores afirmam sobre os conceitos, reforçando a ideia de que é amplo o debate a esse respeito e que não existe um consenso sobre sua natureza. Convém enfatizar que, dependendo do espaço onde se configuram e do tempo histórico em que acontecem, os conceitos não podem ser homogêneos, muito menos, consensuais.

A respeito desse impasse na definição de movimento social, Gohn (1997:243) aponta como fatores que influenciam no sentido de dificultar a afirmação do que seja um movimento social: “as mudanças nas ações coletivas da sociedade civil, no que se refere ao seu conteúdo, suas práticas, formas de organização e bases sociais”, ou seja, as mudanças no interior do próprio movimento organizado, pelo que ele luta, de que forma e como ele se organiza. Outro fator apontado pela autora são as mudanças nos próprios paradigmas de análise dos pesquisadores e, por último, na estrutura econômica e nas políticas estatais.

Percebemos, nas afirmações da autora, que a mudança é o impasse na definição da categoria. Uma vez que os fenômenos sociais não são estanques, as explicações sobre eles também não devem ser. Então, uma teoria pode responder aos nossos questionamentos hoje e tornar-se inadequada em um futuro breve, dependendo dos fatores acima mencionados. Assim, não podemos analisar os movimentos sociais contemporâneos como os que atuavam na década de 1960, por exemplo.

Historicamente, tratando da categoria movimento social, Doimo (1995) afirma que a expressão surgiu em 1840, com o intuito de nomear o movimento

operário europeu, “posteriormente, desenvolvida no âmbito do marxismo para representar a organização racional da classe trabalhadora em sindicatos e partidos, empenhados nas transformações das relações capitalistas de produção” (p. 37). Isso significa que os movimentos sociais surgem na perspectiva da luta por questões trabalhistas do operariado europeu e, posteriormente, moldam-se na tentativa de desarticular o capitalismo e a tomada de poder pelo comunismo, e cujo anseio era a mudança estrutural.

Assim, antes do início da década de 1860, só eram considerados movimentos sociais as ações provenientes do proletariado, e a forma mais acabada desse tipo de organização eram os sindicatos e os partidos políticos socialistas e/ou comunistas. Caso um determinado grupo não se enquadrasse nessas características, não era nem mesmo considerado como movimento social.

Assim, com o passar do tempo, o conceito movimento social passa a designar uma gama maior de formas de participação e, a partir de 1960, quando a teoria marxista ortodoxa começa a se tornar inadequada para responder aos novos moldes organizacionais dos movimentos sociais que surgem na Europa, nesse período, são elaborados esquemas teóricos que buscam responder ao que os teóricos de então vão chamar de *novos movimentos sociais*.

Os grupos com características de mudanças estruturais e que têm a esfera econômica e a luta de classes como principais bandeiras de luta, vão ser denominados de *velhos movimentos sociais*, em oposição aos *novos movimentos sociais*, que têm a esfera cultural como cenário das principais contestações e lutas, porém não sendo o seu único campo de reivindicação destes.

Sztompka (1998) refere-se aos movimentos sociais, remetendo o sentido do termo “a coletivos francamente organizados que atuam juntos de maneira não-institucionalizada para produzir alguma mudança social” (p. 465). O autor os concebe como “veículos, portadores, transmissores de mudanças incessantes e não como causa única ou mera manifestação superficial” (p. 468).

Além disso, o autor associa aos movimentos sociais uma prática educacional e relaciona o aumento da reserva de potenciais participantes de

movimentos sociais à revolução educacional que acompanha o capitalismo e a democracia, ou seja, segundo o autor, a educação de que o capitalismo necessita e financia para formar mão-de-obra qualificada contribui também, de certa forma, para o desenvolvimento necessário da consciência exigida para se participar de um movimento social, segundo Sztompka (1998):

A sociedade moderna tem experimentado um aumento generalizado de nível cultural e educacional. A participação em movimentos sociais exige um certo grau de consciência, imaginação, sensibilidade moral e preocupação com os assuntos públicos e capacidade de generalização da experiência pessoal e localizada. Todos esses atributos estão inegavelmente relacionados ao nível de educação. A revolução educacional que acompanha a disseminação do capitalismo e da democracia aumenta a reserva de potenciais participantes de movimentos sociais. (p. 472).

Em contrapartida, Gohn (2005) atribui aos movimentos sociais um caráter educativo, que se manifesta pela participação e que tem como elemento de união a cidadania. Porém, deve-se levar em consideração que esse processo educativo, que acontece no interior dos movimentos sociais, não é a concepção básica de transferência de conteúdos específicos, mas uma realidade que se constrói no dia-a-dia da luta e tem maior ênfase nas dimensões da organização política, da cultura política e da espacial-temporal.

Com relação à dimensão da organização política, o participante de movimentos sociais adquire, em sua atuação na luta, a capacidade de aprender a reconhecer seus direitos e deveres e, a partir de informações de como funcionam os órgãos públicos, como proceder para obter determinada verba, entre outras ações administrativas e burocráticas, desenvolvendo, assim, uma consciência política. Nos dizeres de Gohn (2005),

Este processo, bastante conflituoso e tortuoso de avanços e recuos, possibilita aos participantes dos movimentos se apropriarem de informações, desenvolvendo um conhecimento sobre as engrenagens tidas como técnicas e, sobretudo, identificando os interesses envolvidos. (p. 17)

Já a dimensão da cultura política diz respeito à experiência adquirida pelo sujeito, dentro da luta do movimento social. Isso também, através do resgate da história coletiva. Essa vivência permite aos participantes dos grupos

sociais o aprendizado de uma conduta política questionadora, em que o desejo de entender a situação presente coloca o sujeito diante da necessidade de *visitar* o passado, contribuindo para a construção da sua identidade.

A dimensão espacial-temporal está relacionada à percepção que o sujeito do movimento social adquire em relação ao tempo e ao seu espaço de atuação. Os participantes dos movimentos sociais aprendem a perceber as conquistas do meio onde vivem e lutam; também percebem os problemas que ainda enfrentam, tudo isso sempre relacionando o presente com o passado.

No que concerne ao conceito, o presente estudo não pretende encerrar qualquer discussão sobre o que sejam movimentos sociais nem mesmo sobre quais tipos de grupos eles abarcam. Porém, não se pode negar seu caráter sociopolítico e a participação de vários atores sociais nas lutas por melhorias comuns, de natureza econômica ou cultural. Mesmo não estando ligados diretamente à política de caráter partidário, os movimentos sociais criam uma força na sociedade civil que está fora das instituições políticas de governo, mas que gera um diálogo de negociação recíproca, conforme assevera Gohn (1997):

Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciados pelo grupo na sociedade. As ações desenvolveram um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade e construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo, em espaços coletivos não-institucionalizados. Os movimentos geram uma série de inovações nas esferas pública (estatal e não-estatal) e privada; e participam direta ou indiretamente da luta política de um país, e contribuem para o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política. Estas contribuições são observadas quando se realizam análises de períodos de média ou longa duração histórica, nos quais se observam os ciclos de protestos delineados. Os movimentos participam portanto da mudança social histórica de um país e o caráter das transformações geradas poderá ser tanto progressista como conservador ou reacionário, dependendo das forças sociopolíticas a que estão articulados, em suas densas redes; e dos projetos políticos que constroem com suas ações. Eles têm como base de suporte entidades e organizações da sociedade civil e política, com agendas de atuação construídas ao redor de demandas socioeconômicas ou político-culturais que

abrangem as problemáticas conflituosas da sociedade onde atuam. (p. 251-252).

O que podemos perceber em comum, nas definições de Gohn e de Sztompka, é que, por mais que discordem em um ponto ou em outro, esse conceito, dependendo do autor, também apresenta pontos de concordância. Compreendemos, ainda, que o que existe de mais frequente é a aproximação entre movimento social e mudança social. Dos autores escolhidos, ambos concordam em um ponto: são os movimentos sociais a força de mudança mais forte e perceptível na sociedade, quer sejam elas de âmbito econômico, político, social ou cultural.

Os movimentos sociais do campo foram, por exemplo, uma das forças de contra-hegemonia mais ativas no período de repressão e censura do Governo Militar no Brasil. Enquanto isso, a educação e o ensino de história mantiveram-se, relativamente, sob as regras da repressão, com um ensino de história conservador atrelado à ideologia dos militares, salvo alguns professores que desafiavam o poder e que, por isso, passavam a ser perseguidos.

Na nossa percepção, os movimentos sociais organizados têm como principal característica a mudança social, quer seja econômica, cultural, ideológica, política ou de outra natureza. A dialética histórica acontece tendo como atores principais os movimentos sociais, que estão na busca constante da mudança.

Os movimentos sociais, mesmo não sendo institucionalizados e não tendo característica político-partidária, são organizações de natureza política, pois atuam por questões de interesse comum, que implicam em processos de negociações e conflitos e podem trazer melhorias, ou não.

Organizados, os grupos sociais, na sua vivência, constroem sua identidade coletiva, percebem-se enquanto sujeitos ativos da história e têm a consciência do seu papel social. A identidade de um grupo diz respeito à sua história de lutas, ao objetivo pretendido, à origem de seus integrantes, à ideologia defendida, à cultura e à ação político-social. Essa identidade é um reflexo dos interesses em comum do movimento, e a manutenção da memória é importante para mantê-la viva.

Um dos meios pelos quais a memória pode ser construída e trabalhada é através da história. Pela sua escrita e dependendo da forma como é ensinada, a história pode contribuir tanto para reprimir quanto para contribuir para a construção de uma identidade coletiva libertadora dos movimentos sociais, como veremos a seguir.

1.2 – História, memória e identidade

Procurando atender às necessidades sociais atuais, a história vem assumindo formas e metodologias diferentes. A história local, por exemplo, tem buscando responder às perguntas e problemáticas dos *novos movimentos sociais*, que estão inseridos em um contexto geral, mas que, hoje, na maioria dos casos, têm suas ações voltadas na intenção de resolver problemas de caráter local. É dentro da localidade que os grupos constroem suas histórias sem perder a conexão com a história geral, procurando, dessa forma, uma identidade própria dentro do contexto em que vivem, pois nenhum contexto histórico existe por si mesmo, separado do todo.

Antes de propor algumas definições acerca do que seja história local, entendo que seja pertinente começar com a difícil missão de buscar um significado, ou alguns significados do conceito de história.

Entre dezenas de significados, os que nos interessam aqui são os acontecimentos vividos pela humanidade no tempo e o estudo desses acontecimentos. Borges (2003) afirma que “a história é a história do homem, visto como um ser social, vivendo em sociedade. É a história das transformações humanas, desde o seu aparecimento na terra até os dias em que estamos vivendo” (p. 48), isso em seu primeiro sentido. No segundo sentido, ela afirma que “o conhecimento histórico serve para nos fazer entender, junto com outras formas de conhecimento, as condições de nossa realidade, tendo em vista o delineamento de nossa atuação na história” (p. 48). Isso significa que, só podemos entender o mundo que nos cerca, se conhecermos, entre outros saberes, a história da sociedade na qual estamos inseridos e da qual participamos ativamente.

O presente estudo se refere à história como um conhecimento *cientificamente conduzido* e que relaciona passado e presente, de forma a não

apenas narrar os fatos como supostamente eles teriam ocorridos, mas problematizando-os, ou seja, a história busca compreender problemas presentes recorrendo ao passado, através de documentos, oficiais ou não. Assim, concordamos com a visão de Reis (2003), quando ele afirma que

a história é o conhecimento “cientificamente conduzido” do passado humano – problematizante, hipotético, comunicável, técnico, documentado. Ela procura realizar um diálogo entre os homens vivos do presente e os homens vivos do passado de forma racionalmente e conduzida. Mas, ela não foi, nem será, sempre assim. (p. 101).

Um campo de saber que, a princípio, pode parecer ingênuo e desinteressado, o conhecimento da história pode e tem sido utilizado, na maioria das vezes, como uma forma de controle e de dominação social. Manter a ordem já estabelecida é um dos objetivos do Estado nas sociedades de classe. Para isso, o conhecimento da história se apresenta como uma das formas de controle sobre as classes dominadas. Segundo nos coloca Chesneaux (1995),

Nas sociedades de classe, a história faz parte dos instrumentos por meio dos quais a classe dirigente mantém seu poder. O aparelho de Estado procura controlar o passado, simultaneamente, no nível da política prática e no nível da ideologia. (p. 28).

(...)

As classes dirigentes e o poder do Estado freqüentemente apelam ao passado de modo explícito: a tradição, aí incluídos os seus componentes culturais específicos, a continuidade e a história são invocados como fundamentos do princípio de sua dominação. (p. 29).

É o que Fontana (1998) chama de legitimar a ordem estabelecida. Ele refere que, desde o início do surgimento da História, sua principal, porém não única função social é a de manter o controle da situação. Para isso, ela se utiliza de vários meios, como a genealogia, os poemas, as fórmulas rituais, os provérbios etc. Ainda segundo o autor,

Desde os começos, nas manifestações mais primárias e elementares, a História tem tido sempre uma função social – geralmente a de legitimar a ordem estabelecida –, ainda que tenha tendido a mascarar-la, apresentando-se com a aparência de uma narração objetiva de acontecimentos concretos. (p. 15).

A história, no entanto, de acordo como é usada, pode servir tanto para a dominação quanto para a ruptura de um processo de submissão de um determinado grupo social. Cabe, pois, ao historiador e a outros cientistas sociais a escolha dos fatos e sob que perspectiva escreverá a história. Dessa forma, essa escrita da história, ou a recuperação da memória, é uma tarefa delicada que tanto pode servir para dominar quanto para libertar. Chesneaux (1995) nos afirma:

Todavia, nosso conhecimento do passado é um elemento ativo do movimento da sociedade, é uma articulação das lutas políticas e ideológicas, uma zona asperamente disputada. O passado e o conhecimento histórico podem funcionar a serviço do conservadorismo social ou das lutas populares. A história se insere na luta de classes; ela nunca é neutra, nunca está acima da peleja (p. 24).

A história, enquanto campo de saber político e não neutro, pode organizar o passado de acordo com o projeto político hegemônico deseja. Nos dizeres de Montenegro (1994), “essa forma de relacionar a história e a atividade política remete, irremediavelmente, à questão da memória” (p. 15). Ele conclui que “todo programa político, por sua vez, está associado à reconstrução do passado” (p. 15).

Como a história trabalha com fatos, ela atua na manutenção daquilo que pretende que seja lembrado, ou do que se pretende que seja esquecido. Em outras palavras, a história se utiliza ativamente da memória coletiva. Lembrar os heróis nacionais, esquecer os movimentos populares organizados, durante muito tempo, tem sido a lógica da história a serviço do Estado.

No campo individual, conforme nos coloca Le Goff (1996), a memória pode ser estudada pela psicologia, psicofisiologia, neurofisiologia, biologia, ou, ainda, pela psiquiatria. Nesse sentido, o autor caracteriza a memória no âmbito individual, afirmando que

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. (p. 423).

Reservadas as devidas proporções, as comparações, quer sejam elas metafóricas ou concretas, entre a memória individual e a memória coletiva, são concebíveis, e sua utilização pode, muitas vezes, segundo Le Goff, evocar “traços e problemas da memória histórica e da memória social” (p. 423). Dessa forma, o esquecimento ou amnésia individual também se manifesta no nível da memória coletiva, que termina por afetar a identidade de determinados grupos sociais. Le Goff (1996) nos esclarece, ainda, que,

Por outro lado, num nível metafórico, mas significativo, a amnésia não é só uma perturbação no indivíduo, que envolve perturbações mais ou menos graves da presença da personalidade, mas também a falta ou a perda, voluntária ou involuntária, da memória coletiva nos povos e nas nações que pode determinar perturbações graves de identidade coletiva. (p. 425).

A história, como um dos campos de saberes sociais que trabalha com a construção das experiências vividas pela sociedade, e que, na maioria das vezes, está à disposição das camadas dominantes, seleciona os acontecimentos, não de forma ingênua e neutra, mas de acordo com as necessidades de manutenção da permanência dessas camadas dominantes, como suporte ideológico e político do poder.

Não é de interesse da elite agrária dominante em nosso país, por exemplo, que as histórias das lutas sociais no campo, como é o caso das Ligas Camponesas, que tiveram sua maior expressão na cidade de Sapé – PB, no início dos anos 1960, sejam lembradas pela população camponesa ainda explorada e usurpada de suas terras. É preferível estimular uma história de caráter harmonioso, em que os camponeses recebem sua terra como um presente do Estado, sendo desapropriada por algum político, que acaba por ser visto pela história como o herói responsável pelo benefício adquirido, *apagando*, assim, toda a luta dos trabalhadores do campo da construção histórica, transformando-os em agentes passivos da história.

Assim, individualmente, a memória é afetada pelas manipulações, conscientes ou inconscientes, exercidas pelo interesse, pela afetividade, pelo desejo ou outro sentimento. A memória coletiva é afetada pelas manipulações, nesse caso, muito mais conscientes que inconscientes, exercidas pelos interesses dos grupos dominantes. Le Goff (1996) concebe que,

Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (p. 426).

É a consciência dessa memória coletiva que pode trazer aos grupos sociais uma percepção de si mesmos, fazendo-os reconhecerem-se enquanto agentes históricos e conscientes de que suas ações geram transformações, no tempo e no espaço, ou seja, é necessário que os homens percebam sua identidade social, compreendida, segundo Neves (1997), como

Identidade social, por sua vez, implica na consciência que se tem de si mesmo. Essa consciência supõe um reconhecimento do mundo (contexto) no qual se existe e atua. Portanto, por identidade social pode-se entender o reconhecimento de si próprio como **sujeito** da história (processo). E, na medida em que o sujeito da história é realizador de ações, ele é, também, **objeto** da história (ciência).

É a identidade social que pode trazer aos indivíduos uma consciência das transformações, fazendo com que os homens se identifiquem e se reconheçam como agentes históricos e, assim sendo, reivindiquem seus direitos, exerçam sua cidadania e se organizem politicamente, com a intenção de construir de uma sociedade mais justa, não num futuro distante, mas a partir do presente.

A memória é um elemento essencial para a identidade, quer seja ela individual ou coletiva. Em outras palavras, se o indivíduo ou a sociedade têm sua memória excluída socialmente, suas identidades estão comprometidas. Grupos sociais sem identidade são aqueles com grande possibilidade de não ter objetivos claros, muito mais fáceis de serem submetidos à lógica dominante. Sobre a memória e a identidade, Le Goff (1996) afirma:

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. (p. 476).

Existe hoje uma nova forma de se escrever a história, ou seja, no campo de sua produção científica, uma forma crítica e questionadora. Porém, essa

novidade de questionar os fatos e se tornar *história problema* ainda é muito restrita à academia e está, na maioria das vezes, ausente da prática de ensino nas escolas de ensino fundamental e médio. Essa realidade, de um ensino de história não problematizante e distante da realidade dos educandos, vai de encontro aos anseios dos alunos e nega a consciência que eles têm de si mesmos, pois é um conhecimento histórico imposto de cima para baixo, sem levar em consideração a história e os conhecimentos prévios individuais e da coletividade estudantil.

É preciso socializar esse campo de saber problematizante também na educação básica, pois, associado ao saber prévio e à história local, ele contribuirá para que as comunidades locais tenham conhecimento de si mesmas. Só assim, será possível qualquer transformação social, pois, como bem sugere Borges (2003),

é a contribuição que ela pode trazer para a explicação da realidade em que vivemos que nos leva a ver como fundamental sua divulgação fora das universidades e das escolas onde ela está prisioneira há longos anos. Essa divulgação se torna importante na medida em que se acredita que a história, ajudando a explicar a realidade, pode ajudar ao mesmo tempo a transformá-la (p. 8)

Vale salientar que o ensino formal não é a única forma de apropriação de uma consciência histórica. O saber transmitido nas escolas contribui para a formação dessa consciência. Porém, as experiências dos alunos, sua vivência, sua cultura e seu cotidiano constituem pilares de sustentação, ainda mais centrais do que o ensino formal, para a construção dessa consciência e da identidade social. Cabe aos professores de história levarem em consideração o saber prévio dos educandos, relacionando a história global à vivência local.

1.3 – A história local

A história local se apresenta como uma das formas de se escrever a história a partir da perspectiva dos marginalizados e excluídos da história oficial. A elite dominante, que sabe da importância e do poder da história das classes populares, procura excluir esse saber da memória oficial, apresentando-o como sem importância histórica.

A história local tem buscado resgatar as experiências históricas das mulheres, dos negros, dos homossexuais, dos trabalhadores do campo, dentro do seu espaço de vivência, ou seja, na sua localidade e, através dela, podem-se estabelecer relações entre a teoria e a prática. Porém, vale salientar que, dependendo da forma como é abordada, ela também pode ser escrita de forma manipulativa, efetivando o poder da classe hegemônica ou, apenas, substituindo esse grupo no poder por outra hegemonia, ou ainda, ser tratada de forma localista, sem qualquer relação com o regional e o nacional.

Essa história local ainda é uma categoria controversa. Muitos pesquisadores a entendem como a história no âmbito municipal. Por muitas vezes, existe uma ideia do local, segundo nos coloca Samuel (1990), como “uma entidade distinta e separada, que pode ser estudada como um conjunto cultural” (pág. 227). Segundo Gasparelo (1996), a história local é,

(...) um princípio metodológico, que encontra sua validade ao atender aos pressupostos da construção de um conhecimento que interage com um saber que se torna significativo e consciente, constituindo-se em sua relevância social (p. 89),

No presente estudo, consideramos a história local, espaço de atuação dos sujeitos históricos, como história na escala do assentamento, porém sem desconsiderar suas relações de caráter municipal, regional, nacional e internacional que, segundo Barbosa (2005), “não implicam em uma hierarquia de valores na tarefa de reconstruir a história” (p. 44).

Com relação ao significado do que seja escala, Barbosa (2005) a destaca como um instrumento de medida correspondente à variação de grandezas. Ela acrescenta que a escala é muito utilizada na área da Matemática para o “dimensionamento a gosto e necessidade de quem vai operá-la e do que se pretende representar numa relação de proporções ou distâncias vinculadas à matriz concreta de um todo”. (p. 46).

Os historiadores têm se utilizado dessa prática, com o intuito de perceber acontecimentos micros, buscando a minúcia dos dados, com a finalidade de acrescentar novos elementos à construção histórica. Como nos coloca Barbosa (2005), essa prática é uma “relação entre a utilização da abordagem em escala como possibilidade de um movimento relacional entre o

pormenor e o todo” (p. 46). Por isso, essas escalas de análise histórica, da realidade micro ou da macro, não podem ser analisadas como opostas, mas como complementares, em que a perspectiva do local se apresenta como um recurso teórico-metodológico diversificado para a construção da história. Pois, é necessário estudar a localidade, sem perder de vista sua relação com um processo maior. Podemos nos aproximar de determinada época, podemos descobrir como as pessoas se relacionavam, como viviam em grupo. Essa afirmação significa, na verdade, como afirma Samuel (1990), “escolher como ponto de partida algum elemento da vida que seja, por si só, limitado tanto em tempo como em espaço, mas usado como uma janela para o mundo” (pág. 229).

É preciso perceber que a realidade local faz parte de um contexto mais amplo e não pode ser dissociada do mesmo, o que provocaria fragmentação e reducionismo histórico. Nos dizeres de Barbosa (2005),

É importante estar atento para o fato de que a abordagem local, metodologicamente falando, tem o seu sentido garantido, principalmente se tomada como parte do sistema maior que a integra: a região, o estado nacional, o contexto internacional. (p. 27).

Na esfera educacional, através da história local, os alunos podem ter resgatada sua memória coletiva, percebendo-se como agentes históricos. Assim, esses alunos têm consciência de si mesmos dentro do coletivo e se envolvem com sua identidade social.

É de responsabilidade dos historiadores a escolha da perspectiva sob a qual vai tratar a história, ou sob que ótica construí-la, isso dentro também das possibilidades que lhes são impostas. Ao menos a consciência da importância da história para a formação de cidadãos críticos tem que estar presente nos professores que lecionam História, e que devem levar em consideração a história e também os saberes prévios da comunidade estudantil, com o intuito de aproximar a realidade dos alunos ao processo educacional. Cabe também a quem a escreve democratizar ao máximo a memória das minorias marginalizadas da história, conforme nos coloca Le Goff (1996).

Cabe, com efeito, aos profissionais científicos da memória, antropólogos, historiadores, jornalistas, sociólogos, fazer da luta pela democratização da memória social um dos imperativos prioritários da sua objetividade científica.

(...)

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens. (p. 477).

Cada grupo social tem suas vivências, que fazem parte da história e da memória local. Os professores de história devem buscar a democratização dessa memória, levando sempre em consideração a vivência dos alunos, aproximando o saber oficial do saber popular, para dar significado aos conteúdos, a fim de que eles fiquem cientes de seus direitos e de suas conquistas, buscando sempre a descoberta de sua identidade social e de sua cidadania.

1.4– Ensino de história: uma prática educativa de hegemonia

A respeito da educação, adotamos a ideia de que ela é uma prática social inserida em um contexto global e no campo da luta de classes e luta por hegemonia, levando em consideração os agentes que a compõem, suas especificidades, suas realidades e culturas. Paludo (2001) refere que

A educação, como prática social instituída, é um espaço importante de disputa hegemônica, de produção individual e coletiva de significados e práticas que podem indicar para além da promoção de oportunidades individuais de melhoria de vida para alguns, apontando na direção da articulação da construção do saber escolar com a cultura “desinteressada”, e não discriminatória; com a economia (trabalho formal, informal e autônomo) e com a política, concretizando no cotidiano a formação do homem *omnilateral* e de outra concepção de mundo. (p. 76).

No período colonial, por exemplo, as primeiras escolas implantadas no Brasil estavam ligadas ao ensino religioso e tinham como principais expoentes os jesuítas, que tinham um objetivo claro: catequizar os índios dentro do ensinamento do cristianismo, a religião hegemônica da Europa, continente responsável pela conquista da América. Conforme nos colocam Lopes e

Galvão (2001), “o Brasil, parte do Novo Mundo conquistado por países católicos contra-reformados, vai ter na Companhia de Jesus seu principal agente educador” (p. 21). Ainda segundo os autores,

Curumins e filhos de colonos são os principais alvos da ação educativa dos padres que, em um só movimento, contribuíram para: destruir a cultura dos nativos, fazendo-os crer, por exemplo, na existência de um deus único e onipresente (onipotente e onisciente); protegê-los dos mercenários; educar uma elite nos colégios secundários; e formar quadros para a própria Ordem nos cursos superiores de Teologia. (p. 21)

Ainda existe no senso comum a ideia de que a história é a ciência que estuda o passado. Essa mentalidade, aliada a um ensino de história antiquado e conservador, reforça o desprestígio das ciências humanas e, na maioria das vezes, contribui por encerrar a curiosidade e o desejo dos alunos de compreender sua realidade.

Convém, no entanto, enfatizar que explicar fatos passados não é o objetivo do historiador. Ele busca, através do passado, responder problemas do presente. Assim, estudar esse passado dissociado do tempo presente é um esforço desprendido sem causa, segundo Borges (2003): “O passado visto por si mesmo, o passado pelo passado, tem um interesse muito limitado, e, por vezes, nulo. Mas a história, hoje em dia, não visa explicar esse passado distante e morto” (p. 8).

Além disso, no nosso país, o desinteresse pela história pode ser explicado, em parte, pela forma como ela foi tratada desde o início da colonização, em favor de uma elite e, quase sempre, dissociada da realidade da maioria da população.

Enquanto campo de saber científico, a história, que está inserida no processo de educação, foi utilizada pelas elites, ao longo dos tempos, para legitimar suas hegemonias. No Brasil, desde que se tornou disciplina na escola fundamental, isso no Século XIX e início do século XX, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) do primeiro segmento,

A constituição da História como disciplina escolar autônoma ocorreu apenas em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, o primeiro colégio secundário do País, que apesar de público era pago e destinado às elites. Como regulamentação da disciplina seguiu o modelo francês, a História Universal acabou

predominando no currículo, mas se manteve a História Sagrada. (p. 20).

(...)

A História passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico, formando, ao lado da Geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar seria o de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico. (BRASIL, 1997 p. 22).

A partir daí, o Estado tenta se utilizar do ensino de história para manter sua hegemonia e difundir suas ideias do homem como centro do universo através do consenso, além de iniciar um projeto da ideia de Estado nação, de um país igual em todas as regiões, comprovando, na prática, o que a teoria explicita, segundo Jesus (1989) :

a educação é reconhecida como um processo para a concretização de uma concepção de mundo, cuja importância é incontestável tanto na manutenção como na renovação de uma hegemonia” (p. 19).

Nesse sentido, no Brasil, a partir do Século XIX, a construção do modelo de Estado no Brasil conta com a história positivista para respaldar e legitimar os novos heróis promotores da nação, tendo como única fonte permitida para o relato (e não construir) da história os documentos oficiais. A história política é revestida de uma importância sobre as outras esferas históricas, que a tornam o viés condutor do movimento dos homens na terra. Além disso, a ideia de que a história, enquanto processo vivido, é conduzida pela ação de indivíduos iluminados, é enfatizada pelo Estado, que alimenta e incentiva o culto aos heróis nacionais. Lopes e Galvão (2001) nos esclarecem sobre essa questão, quando afirmam:

Sabemos que, principalmente no século XIX, no afã de tornar-se ciência, a História priorizou a história política, a ação dos indivíduos na condução e transformação dos fatos históricos (gerando aquilo que hoje chamamos de culto aos heróis e às datas) e o documento oficial como a fonte mais legítima para a pesquisa (causando o que atualmente podemos identificar como o deslumbramento e o fetiche diante do documento). (p. 34).

No Brasil, o projeto de modernidade, desde seu início, foi palco de muito sangue e violência, e a coerção foi o principal argumento para aceitação das mudanças. Porém a nova ordem de poder que se instituiu teve na educação

um dos métodos de manter sua ideologia sobre os camponeses e os trabalhadores livres pobres. Uma nova ordem política, econômica e cultural surge com o capitalismo, que obrigava os trabalhadores a venderem sua força de trabalho, privando-os de outra forma de sobrevivência. De acordo com Paludo (2001),

Sob a base desta cisão entre teoria e prática, isto é, entre idéias que conformam um todo articulado e procuram justificar racionalmente a nova ordem e a realidade que se efetiva de outra forma, a educação escolar vai ganhando importância e se universalizando. (p. 68).

Percebemos, assim, que a história, que é nosso objeto de análise, foi-nos imposta de forma positivista, com uma visão europeizada, preocupada, principalmente, com aspectos políticos e a ação dos homens considerados heróis. Além disso, ignoravam as causas que moviam os homens no seu aspecto coletivo. Segundo Fonseca (1995),

Desse modo, a História do Brasil, durante muitos anos, foi tratada nos programas de ensino como pequeno apêndice da História Universal. À medida que o país se europeíza, deixa de ser “bárbaro”, “atrasado” e começa a se organizar “à imagem da Europa”, ele começa a “entrar na História” e conseqüentemente passa a ser parte mais significativa dos programas de ensino.

É só no Estado Novo que a disciplina de história do Brasil se desvincula do ensino de história universal quadripartite (história antiga, história da idade média, história moderna e história contemporânea) e se torna disciplina autônoma, mas que, mesmo assim, terminam por reafirmar o modelo quadripartite francês. Essa mudança está ligada a um dos interesses do governo ditatorial, que é o incentivo à nacionalização, ao patriotismo, ao civismo e ao progresso.

Já a LDB de 1961 orienta para que a preocupação do ensino de história recaia sobre História Geral e História do Brasil e, se possível, História da América, com os programas elaborados, ainda, numa perspectiva da história europeia, dando ênfase aos *grandes fatos da história*, como a Revolução Francesa e a Industrial, além da Independência do Brasil e da Proclamação da República.

A década de 60 do Século XX é o auge da Guerra Fria e da influência norteamericana sobre o bloco capitalista mundial. Consequentemente, essa influência se estende à educação brasileira. Essa luta de tentar extinguir as experiências comunistas no mundo, e que envolve, entre outras coisas, o controle ideológico na educação, traz uma alteração que se reflete na disciplina de Estudos Sociais, cujos objetivos, segundo Fonseca (1995), eram

formar nas crianças a compreensão e capacidade de seu ajustamento integral e social... e preparar as crianças para achar dados e informações que lhe serão úteis, ou para si ou para estabelecer relações físico-geográficos e geográfico-humanas. (p. 52).

Ainda assim, a LDB de 1961 diminui a tradição centralizadora da educação no Brasil, pois o Conselho Federal de Educação – CFE – define a amplitude das disciplinas obrigatórias, e os Conselhos Estaduais definem os programas de ensino.

1.5 – O golpe de 64 e o ensino de história

O Golpe Militar de 1964 inicia o período de consolidação do *projeto de modernidade* pautado no capitalismo e, no âmbito da educação, encerra o episódio de relativa descentralização das decisões educacionais, no país, e tenta finalizar um longo processo de luta pela democratização da educação. O planejamento da educação, que antes era de responsabilidade do CFE, passa ao domínio do Ministério do Planejamento, instalado em 1964. Segundo Haidar e Tanuri (1998),

Durante o regime militar instalado em 1964, ocorreria progressiva centralização política e administrativa, evidenciando-se uma progressiva contramarcha no apenas iniciado processo de descentralização estabelecido pela LDB. Os planos governamentais foram se tornando importantes instrumentos de atuação e de interferência do governo federal. (p. 97).

Só depois de sete anos, a partir de 1971, é que entra em vigor a Lei 5.692/71, que é recebida com entusiasmo pelos educadores aliados ao governo e que dividiu o ensino no país em três graus de ensino: o primeiro grau, da primeira à oitava série; o segundo grau, do primeiro ao terceiro ano, e

o terceiro grau, ou ensino superior. A Lei manteve o espaço do ensino religioso e ampliou o princípio privatista, garantindo amparo técnico e financeiro às instituições privadas, cooptando assim o máximo de aliados possíveis.

Segundo Germano (1994), a Lei apresenta duas características fundamentais: a primeira, a extensão da escolaridade obrigatória, que passou a compreender todo o primeiro grau; a segunda, a “generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau” (p. 164).

A LDB de 1971 concentra, nas mãos fortes do governo militar, as decisões educacionais do país, e o processo de ensino passa a ser amplamente vigiado, principalmente no que diz respeito às questões técnicas, burocráticas, da escola e do professor. Fonseca (1995) nos esclarece que,

A partir da Lei 5692/71 o governo edita uma série de leis, pareceres e resoluções normatizando e clareando os princípios e doutrinas, enfim, regulamentando a implantação da reforma educacional. Um dos fatos que nos chama a atenção na reforma é a centralização das divisões do processo de ensino nas esferas governamentais, reforçando uma tendência que vem desde a Escola Nova. Apesar de a considerarem uma “descentralização articulada”, o controle técnico-burocrático sobre a escola e o professor é acentuado. (p. 53).

A característica da hierarquia militar se reflete na educação, em que o aluno e o professor estão nos mais baixos patamares dessa relação. Nesse processo, o professor operacionaliza o que foi pensado pelo poder ao qual ele está subordinado, e ao aluno cabe o ato de receber os conteúdos, sem direito a questionamentos. O programa é imposto de cima para baixo, inclusive o de história, buscando o ajustamento dos cidadãos ao ideal de moralidade do governo militar. A partir da reforma de 1971, ainda segundo Fonseca (1995),

os conteúdos a serem ensinados na escola, em todas as áreas do conhecimento, são planejados e sistematizados pelos órgãos governamentais e suas equipes de profissionais especialmente formados para este fim. O ensino de História passa a ser objeto de controle dos Conselhos e a discussão mantém-se basicamente limitada aos programas de ensino elaborados pelas Secretarias de Educação e aos livros didáticos escritos à semelhança dos programas adotados em grande escala. (p. 55).

A novidade da Lei 5.692/71 é a adoção dos Estudos Sociais, absorvendo História e Geografia, e a introdução das disciplinas normativas Educação Moral e Cívica – EMC – e Organização Social e Política do Brasil – OSPB, que teriam

que ser trabalhadas de forma sistemática e integradas. O que se pretende com isso é o esvaziamento dos conteúdos das disciplinas de História e Geografia na tentativa de *podar* qualquer forma de conhecimento crítico que vá de encontro ao poder hegemônico. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), referentes ao primeiro segmento do ensino fundamental,

A consolidação dos Estudos Sociais em substituição a História e Geografia ocorreu a partir da Lei n. 5.692/71, durante o governo militar. Os Estudos Sociais constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia centrados nos círculos concêntricos. Com a substituição por Estudos Sociais os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no País a partir de 1964. (BRASIL, 1997 p. 26).

O que, na prática, acontece é o fornecimento de uma lista de conteúdos para cada disciplina e para cada série. O intuito dessas modificações diz respeito à necessidade de ajustamento do cidadão às regras do Estado militar e, o ensino de História, na visão de Fonseca (1995), é utilizado como instrumento de

tomada de consciência do mundo no qual estamos inseridos, para a consecução de objetivos estratégicos do Estado e para justificar e legitimar a existência, as ações, os comportamentos do Estado e da nação. (p. 62)

Existe, nessa mudança, uma desvalorização das disciplinas História e Geografia, uma vez que elas podem despertar o senso crítico e a percepção da realidade dos educandos. Com a carga horária reduzida, a disciplina História passa a privilegiar os grandes heróis que, com certeza, não são representantes da classe trabalhadora urbana nem dos trabalhadores rurais. As datas comemorativas e as ações do Estado são as pautas de ensino, que desprezam a história de determinada localidade, indispensável e importante para a consciência e a formação de uma identidade social. A introdução dessas novas disciplinas também pode desvalorizar o ensino de História, por permitir que o professor de qualquer formação, ou até mesmo o leigo, que estivesse acima de qualquer suspeita política, pudesse assumir aulas das disciplinas.

O que se percebe é uma clara tentativa de legitimação de poder, em que aos agentes envolvidos no processo educacional é imposta uma nova realidade, que é pretendida pelo Estado, tentando substituir a identidade dos sujeitos sociais por uma identidade que melhor sirva aos interesses da nação. Chesneaux (1995) afirma que,

Às vezes, também a utilização do passado é menos direta e menos explícita. É pelo viés da ideologia difusa que a história é chamada para defender a ordem estabelecida e os interesses das classes dirigentes: manuais escolares, filmes e tevê, imaginário. Dessa maneira, os livros escolares apresentam uma imagem de Luís XIV que não é inocente. O “grande homem” é chefe da história, ontem e hoje. (p. 30).

Uma das características dessa mudança no ensino é a sua fragmentação nos conteúdos. No caso da História, o programa fica fragmentado conforme a série; estuda-se a escola, a família ou o bairro, por exemplo, sem relacioná-los com a realidade global, atribuindo as mudanças locais aos *grandes homens*. Essa fragmentação é reflexo do processo produtivo capitalista e busca a alienação dos agentes envolvidos. Fonseca (1995) aponta algumas consequências disso, a saber: manipulação, distorção, dificuldade de pensar as relações concretas das várias dimensões constitutivas do social, a falta de uma reflexão crítica no educando sobre as experiências históricas, os homens não surgem como construtores da história, e seu modo de vida não é considerado integralmente.

Outra ideia que se tentou impor foi a de comunidade como um espaço harmonioso, que mascara a divisão social, a luta de classes e oculta as relações de poder e de dominação, e é exatamente a história que nos mostra o contrário, ela nos revela, por exemplo, que o processo de conquista de terras no Brasil pelos camponeses foi fruto de divergência entre opositores, entre camponeses e senhores rurais, que se confundem com o próprio Estado, segundo Silva (2003).

O surgimento da oposição desmistifica também a visão de sociedade como um todo social harmonioso, revelando a quebra da falsa unidade social, o que coloca em cena novos sujeitos sociais, disputando e conquistando espaços públicos com os setores dominantes. (p. 42)

Além disso, a naturalização do trabalho, reduzido à satisfação das necessidades vitais, dignifica o homem e, por piores que sejam as condições trabalhistas, isso acontece por destino ou por vontade de Deus, para valorizá-lo. Isso se reflete na educação, em que, no ensino de história, o que é relevante é o culto aos sujeitos históricos e a glorificação da ação desses heróis, excluindo-se os trabalhadores comuns da construção da história. Fonseca (1995) nos esclarece que

O Estado, sem dúvida, utiliza-se dos currículos para uniformizar o passado, excluindo da memória oficial certa imagem do município, do Estado, da comunidade e da nação. Através das atividades escolares buscam a identificação, a legitimação e a homogeneização de uma determinada imagem, que nada mais é que a imagem que interessa à classe dominante e suas estratégias básicas de hegemonia.

A escola e o ensino de História, através destes conteúdos e dos objetivos definidos pelo Estado, tentam garantir a legitimação e o controle da história pelos setores dominantes. (p. 69).

No que concerne às mobilizações que foram de encontro a essa proposta educacional, elas não aconteceram através de grandes manifestações públicas, pois, como dissemos antes, o Estado ditatorial trouxe para seu lado camadas influentes da sociedade, como por exemplo, a igreja, as instituições privadas de ensino e a própria sociedade civil.

Além disso, os grupos esquerdistas e que lutavam de forma mais veemente contra o governo, como as lideranças operárias e camponesas, estavam envolvidos na tentativa armada de desmobilizar o poder central. Nos dizeres de Germano (1994), “a questão da educação passa a ser encarada por esses grupos como algo secundário ou mesmo inexistente, distante da questão principal” (p. 161). Isso significa que, os movimentos sociais de então não lutavam por *reformas de base*, mas por uma mudança estrutural profunda na sociedade, por isso, as questões de cunho educacional praticamente não aparecem nos manifestos, programas e documentos dos movimentos esquerdistas que lutavam pela revolução. Segundo Germano (1994),

Na verdade, no pós-1964 – sobretudo no período 1969-1971 –, as questões educacionais e culturais quase não aparecem nos manifestos, programas e documentos políticos das várias organizações de esquerda que pretendiam revolucionar a sociedade brasileira. (p. 162).

Porém, a imposição não foi aceita sem recusas e lutas contrárias, por parte dos educadores afetados. Os professores das universidades, na época do golpe militar, juntamente com a Associação Nacional dos Professores de História – ANPUH – promoveram amplos debates, com o intuito de assinalar as distorções presentes na proposta de educação dos militares, apontando problemas tanto na formação dos professores quanto nas mudanças propostas aos demais níveis de ensino. Em relação à formação do professor, as instituições públicas impuseram certa resistência, ao contrário das instituições privadas. Nesse sentido, Neves (2003) afirma:

Na outra ponta, as instituições privadas de ensino superior, com exceção das tradicionais Universidades Católicas, que também mantiveram seus cursos de Licenciatura Plena, aproveitaram-se do rico filão aberto pela possibilidade de implantação de cursos de curta duração, que requeriam poucos recursos materiais e acadêmicos e para os quais havia significativa demanda. (p. 46).

Mesmo com a adoção da Educação Moral e Cívica enquanto disciplina, muitos professores fizeram oposição à imposição, aproveitando o espaço disponível para a disciplina em sala de aula e desenvolvendo os conteúdos de História de forma crítica, utilizando-se do espaço de consenso na desconstrução do discurso oficial.

O Regime Militar chega ao seu final no início de 1985, com o término do Governo Figueiredo, porém, desde 1974, vem apresentando sinais de crise, que teriam contribuído para o seu encerramento. Concordando com Germano (1994), podemos dizer que essa instabilidade tem sua explicação nos próprios conflitos internos da classe militar, no enfraquecimento da aliança dos militares com a burguesia e da oposição crescente da sociedade civil ao Regime.

Nesse contexto, ocorrem vários debates sobre os cursos de História, com o intuito de se reestruturar o currículo. Esses debates têm como agentes diversos Departamentos de História e/ou Coordenações, que não se constituíam num movimento sistemático e formal, que teve, segundo nos coloca Neves (1999), como aspecto inovador a introdução da temática da história local/regional.

1.6 – Movimentos Sociais em tempos de censura

A escola não é o único meio de veiculação de valores, e a tentativa de silenciar a memória coletiva tem seus limites. A consciência histórica também é formada em outros espaços, que não a escola, como nos sindicatos, na família, na igreja, na luta do campo, entre tantos outros, porém de formas diferenciadas. No período da ditadura militar, enquanto a educação formal representava os interesses do Estado, os movimentos sociais se apresentavam como um de seus maiores obstáculos para a efetivação de sua política de modernização do capitalismo.

Mesmo considerando um recorte temporal que vai desde o início do Governo militar até o período de redemocratização em 1985, é necessário considerar que, no nosso país, as configurações da sociedade, atualmente, têm antecedentes na estruturação da nossa sociedade colonial, que estava longe de ser caracterizada como urbana, nos dizeres de Holanda (1995):

Toda a estrutura de nossa sociedade colonial teve sua base fora dos meios urbanos. É preciso considerar esse fato para se compreenderem exatamente as condições que, por via direta ou indireta, nos governaram até muito depois de proclamada nossa independência política e cujos reflexos não se apagaram ainda hoje. (p. 73).

Historicamente, o período que antecede o golpe militar de 1964 é repleto de mudanças sociais, entre elas, temos, entre 1950 e 1964, um considerável crescimento urbano e industrial. Além disso, Stedile (2005) afirma que, “do ponto de vista da questão agrária, esse período se caracteriza pela subordinação econômica e política da agricultura à indústria” (p. 30). Em decorrência do crescimento urbano e industrial, foram ampliados os mercados dos produtos agrícolas e da pecuária, valorizando cada vez mais a terra, nessa concepção de mercado. Em vista disso, os proprietários passaram a reprimir ainda mais os trabalhadores do campo, expulsando antigos posseiros ou agravando suas condições de trabalho. Esse processo obrigou grande parte dos trabalhadores do campo a se integrarem ao excludente sistema capitalista industrial, conforme nos expressa Stedile (2005):

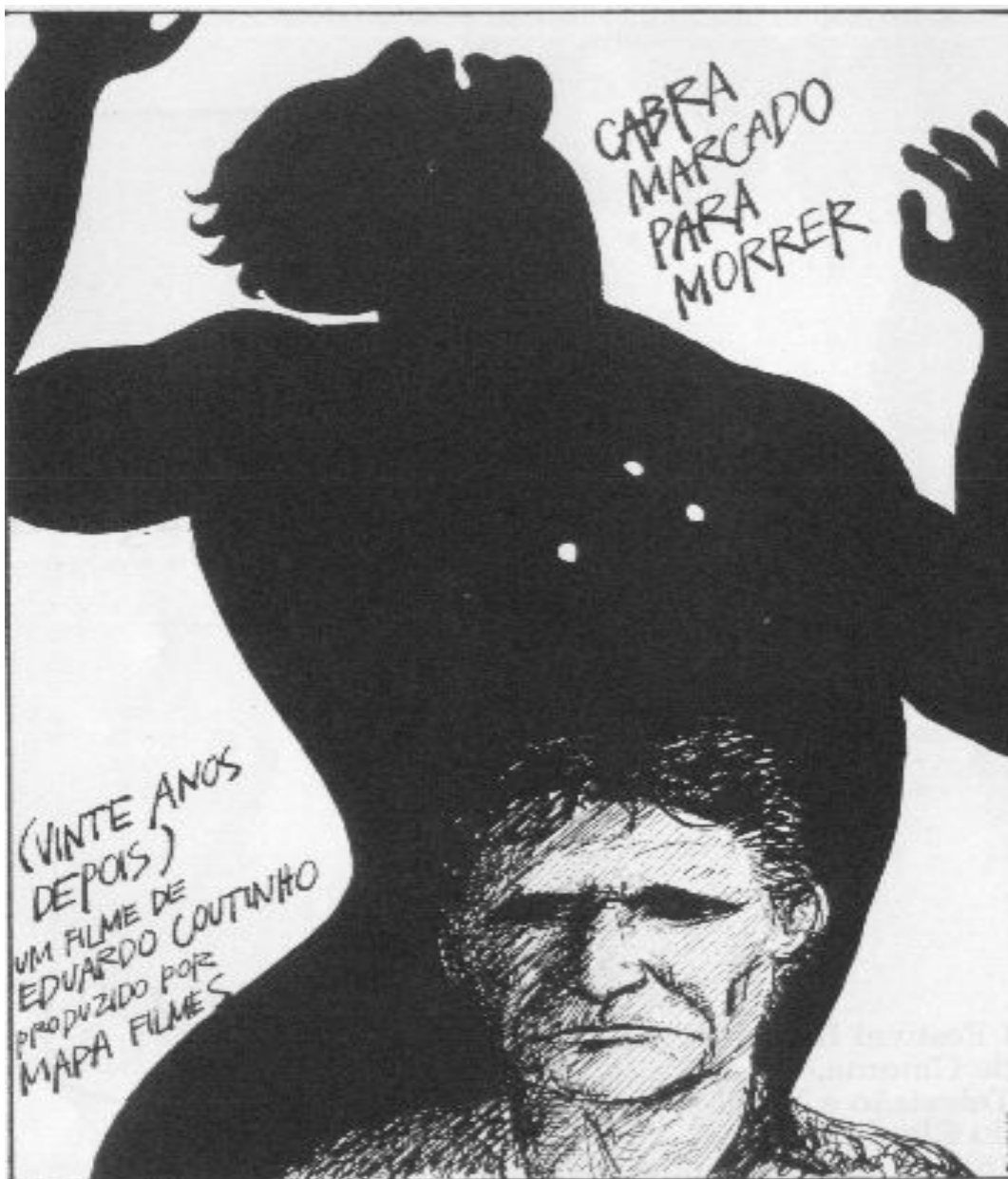
Foi um processo de modernização capitalista da grande propriedade rural e, em relação ao surgimento dos camponeses, é o período histórico em que eles são induzidos a se vincularem totalmente às regras do mercado e a se integrarem à indústria. (p. 31)

Foi nesse período em que surgiram no Brasil, as Ligas Camponesas, um movimento rural que tem início no Engenho Galileia, localizado em Vitória de Santo Antão, no Estado de Pernambuco. O movimento se autodenomina de Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco – SAPPP⁴ - e tem como objetivo, segundo Fausto (2004),

defender os camponeses contra a expulsão da terra, a elevação do preço dos arrendamentos, a prática do “cambão”, pela qual o colono – chamado no Nordeste de morador – deveria trabalhar um dia por semana de graça para o dono da terra. (p. 444).

A manifestação das Ligas surge na Paraíba, na cidade de Sapé, e teve como um dos líderes João Pedro Teixeira que, depois de expulso da terra onde morava, sem direito à indenização, passou a organizar os trabalhadores do campo ameaçados de expulsão pelos donos das terras. Fausto (2004) relata que “João Pedro foi morto em abril de 1962, a mandado dos novos donos da terra. Sua história está registrada em um documentário, *Cabra Marcado para Morrer*, de Eduardo Coutinho” (p. 445). O documentário só pôde ser filmado dezessete anos depois. Ele retrata a luta e a história de João Pedro Teixeira e sua luta nas Ligas Camponesas. A seguir, podemos observar o Pôster desenvolvido para o filme pela Mapa Filmes e Eduardo Coutinho Produções:

⁴ Disponível em http://www.cpdoc.fgv.br/dhbb/verbetes_htm/7794_1.asp acessado em junho de 2008



Fonte: www.adorocinemabrasileiro.com acessado em junho de 2008

Mas, não é só o filme que o Estado militar interrompe. O golpe de 1964 desencadeou uma série de perseguições e de assassinatos, na tentativa de desarticular as lutas do campo. Moreira e Targino (1997) revelam que,

Após o golpe de 64, a correlação de forças no campo pendeu para o lado dos patrões e se manifestou através da dissolução do movimento mediante repressão, intervenção nos sindicatos existentes e criação de novos, afastamento e/ou eliminação de lideranças, nomeação de dirigentes pelegos, implementação de uma política assistencialista lesiva aos trabalhadores. (p. 286)

As Ligas Camponesas tiveram um relativo curto período de vida, porém sua importância para as futuras lutas dos movimentos sociais no campo foi e tem sido de incontestável valor. Reprimidas duramente pelo Estado, as Ligas passaram a se organizar em pequenos grupos clandestinos, que acabaram por se extinguir. Como seus remanescentes, surgem outros movimentos do campo brasileiro, a exemplo da Comissão Pastoral da Terra – CPT e do Movimento dos Sem-Terra – MST, um dos atuais movimentos sociais mais organizados do Brasil.

Nos assentamentos que têm a atuação do MST e também nos que não têm, a relação e a semelhança com as Ligas Camponesas são observadas por muitos pesquisadores. Silva (2003) afirma que “os camponeses dos assentamentos rurais, até certo ponto, dão continuidade a algo parecido com o que aconteceu nas Ligas Camponesas” (p. 32). Pode se dizer que, de certa forma, os assentamentos rurais atuais, ao menos em questão de organização, atuam de forma próxima às Ligas Camponesas. Ainda segundo Silva (2003), as atividades organizadas desses grupos mostram

o poder de organização e visibilidade deste movimento camponês atual em várias esferas da sociedade, nas propriedades, nas praças, nas rodovias, nas avenidas da capital, nas romarias da terra, na marcha nacional por Reforma Agrária, na ocupação do Incra, entre outros. (p. 32).

Essa movimentação no meio rural, junto com a onda de manifestações provenientes das cidades com os operários, estudantes e outras classes que lutavam por seus direitos, são antecedentes do Golpe Militar de 1964. Porém, esses vários grupos manifestantes foram silenciados, principalmente no início da ditadura, pela censura do governo militar, que tinha como discurso livrar o país da corrupção e do comunismo, além de restaurar a democracia. Todavia, a partir do AI-1, o país passa a ser governado através da ditadura e da censura, como refere Fausto (2004):

O movimento de 31 de março de 1964 tinha sido lançado aparentemente para livrar o país da corrupção e do comunismo e para restaurar a democracia, mas o novo regime começou a mudar as instituições do país através de decretos, chamados de Atos Institucionais (AI). (p. 465).

Dentre todos os Atos Institucionais, o AI-5 que, apesar de não ter sido o último, foi o mais radical e repressivo, atingindo assim direitos civis e políticos. Baixado em 13 de dezembro de 1968, no governo Costa e Silva, foi responsável por medidas arbitrárias, como o fechamento do Congresso e a suspensão do *habeas corpus*. O governo militar tenta encerrar as possibilidades de oposição legal e, segundo Carvalho (2001), “em resposta à falta de alternativa para a oposição legal, grupos de esquerda começaram a agir na clandestinidade e adotar táticas militares de guerrilha urbana e rural (p. 162). A respeito do AI-5, Fausto (2004) afirma:

A partir do AI-5, o núcleo militar do poder concentrou-se na chamada comunidade de informações, isto é, naquelas figuras que estavam no comando dos órgãos de vigilância e repressão. Abriu-se um novo ciclo de cassação de mandatos, perda de direitos políticos e expurgos no funcionalismo, abrangendo muitos professores universitários. Estabeleceu-se na prática a censura aos meios de comunicação; a tortura passou a fazer parte integrante dos métodos do governo. (p. 480).

Mesmo nesse período de repressão e de tentativa de ajustamento social, foi presente a ação de entidades sociais que trabalhavam pela autonomia das classes populares e assessoravam, por exemplo, a luta camponesa. A educação oficial, que tinha como objetivo a universalização da história, para a integração do homem na sociedade, tinha à sua margem outras formas de veiculação do saber. A Igreja Popular é, segundo Silva (2003), um exemplo dessas entidades:

A Igreja Popular, especialmente nos anos 1970, e que permaneceu nos anos seguintes, com muita representatividade em todas as regiões do país, assumiu a luta camponesa, criando e apoiando o surgimento de várias entidades de assessorias educacionais e jurídicas, tais como: a Animação Cristã no meio Rural (ACR), o Movimento de Evangelização Rural (MER), o Centro de Orientação dos Direitos Humanos (CODH), as Organizações Não Governamentais (ONGs) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), (esta última nasceu em 1975), para atuarem no meio rural. (p. 14).

Na Paraíba, o comprometimento de Dom José Maria Pires, nomeado arcebispo em 1965, em favor do campesinato, é uma ação que se percebe através de relatos dos que conviveram à sua época e também através de suas

Cartas Pastorais. Ele assumiu uma postura ideológica em favor dos mais pobres, de forma especial, dos camponeses e, conforme Silva (2003),

priorizou em sua arquidiocese uma prática de Igreja voltada para a libertação dos oprimidos (p. 63).

(...)

Durante o regime autoritário, Dom José Maria Pires produziu seis Cartas Pastorais. Nelas ele se dedicou a descrever, em forma de denúncia, a situação dos camponeses. E de cuja problemática tomou conhecimento desde sua chegada, sobretudo da situação de injustiça por que passava esse grupo social, em razão da postura assumida pelo Estado militar e setores da Igreja Católica e latifundiários. (p 67).

Os movimentos sociais, no campo tiveram, a partir do golpe militar de 1964, um momento de retraimento e, logo depois, a partir de 1970, uma reorganização e expansão das suas atividades. As lideranças combativas do campo surgiram sob influência da ala de esquerda da Igreja Católica, através da CPT – Comissão Pastoral da Terra. Criou-se, assim, no campo, uma situação curiosa, em que a política assistencialista do governo favoreceu a emergência de um atuante movimento social. Segundo Silva (2003),

No ano de 1975, foi criada a CPT - Comissão Pastoral da Terra nacional, e, na Paraíba, a Pastoral Rural, com serviços especializados em acompanhar e assessorar as lutas dos camponeses envolvidos em conflitos de terra. (p. 78)

Assim, ao mesmo tempo em que o poder oficial tenta manter a hegemonia, os grupos dominados não se acomodam, e são constantes as lutas contra-hegemônicas. A lógica histórica não é feita de concordâncias, mas existe de forma conflituosa, pois a classe dominada está em constante luta para que suas reivindicações e ideias conquistem espaço. Segundo Arroyo (1991), citado em Paludo (2001),

a um projeto de classe deve corresponder um projeto da classe antagônica, com a intencionalidade de apropriação e redefinição deste projeto a serviço de interesses de classe e não a serviço da ascensão e melhor sorte de alguns indivíduos. (p. 74).

As mudanças na forma de pensar da sociedade e as mudanças sociais concretas acontecem não só pelo viés educacional, mas também de outras formas, e uma delas é a ação promovida pelos movimentos sociais. Conforme

Sztompka (1998) afirma que “são os movimentos sociais, talvez, a mais poderosa força de mudança em nossa sociedade” (p. 463).

As condições impostas pela política de modernização da agricultura, que têm consequências excludentes à população camponesa, despertam nos trabalhadores rurais a necessidade de se organizarem para lutar, como referem Moreira e Targino (1997):

Face ao caráter excludente do processo de modernização da agricultura, tem-se observado, nas últimas décadas, uma organização crescente dos trabalhadores rurais como forma de resistência à sua exclusão do processo de geração e/ou apropriação da riqueza no campo. (p. 279-280).

No período da repressão militar, enquanto os educadores formais lutam inseridos no sistema, os movimentos sociais combateram diretamente o poder do Estado. Porém esse processo de luta só se inicia, de fato, em 1979, quando o Governo Militar apresenta sinais de relativa liberdade, como nos apresentam Moreira e Targino (1997):

Apesar de tentativas de rearticulação do movimento, somente em 1979, com uma conjuntura de ascensão da sociedade civil contra o Estado militarista, é que começam a se mobilizar alguns segmentos de trabalhadores para uma luta contra a seca, em torno da política agrícola e por melhores condições de vida e trabalho. (p. 286).

Quanto maior a repressão, maior a resistência, que é um fato político resultado do choque de interesses entre capital e o direito do camponês permanecer na terra. Para se ter uma ideia, segundo Arroyo e Fernandes (1999), entre 1970 e 1996, existem registrados mais de 200 conflitos pela terra, envolvendo mais de 8.000 famílias e abrangendo mais de 100.000 hectares. Isso é resultado da recente modernização da agricultura capitalista, ou do agronegócio que se sobrepôs à agricultura familiar em consequência ao modelo econômico dos governos militares. Como resultado disso, temos um aumento no número de trabalhadores sem-terra, que, ainda hoje, estão na luta pela terra e pela reforma agrária. Ainda segundo o autor, em termos de conquista, no Brasil, nas últimas duas décadas, as lutas pela terra beneficiaram 160.000 famílias assentadas em, aproximadamente 7.000.000 de hectares.

É através da luta e do conflito que as comunidades rurais têm conquistado seus direitos, porém esses grupos não podem ser vistos como unidades estruturais harmoniosos, sem conflitos internos, pois a vivência estampada no fazer das pessoas e dos grupos que vivem nos assentamentos rurais passa a ser um referencial de união e de diferenciação, como também de competição e de conflito. Silva (2003) entende os movimentos sociais como um elemento sociológico de conquista da terra, pois, segundo ele, o conflito pela terra

se tornou numa estratégia eficaz que resulta numa redistribuição do latifúndio entre os camponeses e trabalhadores rurais. Não é que os camponeses queiram a “guerra no campo”, mas, historicamente, o enfretamento passou a ser um mecanismo de conquista da terra para viver e trabalhar. (p. 30)

Na Paraíba, os números referentes aos conflitos de terra nos revelam a violência contra os trabalhadores rurais, mas demonstram também a luta e a resistência do campesinato para permanecer na terra e conquistar direitos sobre ela. Em relação a isso, Moreira e Targino (1997) apresentam os seguintes dados:

Na Paraíba, foram registrados entre 1970 e 1996 mais de 200 conflitos de terra, distribuídos em 57 municípios (v. mapa da distribuição dos conflitos in: MOREIRA, 1996). Eles abrangeram mais de cem mil hectares (quase 10% da área utilizada com lavouras em 1980) e envolveram mais de oito mil famílias (cerca de quarenta mil pessoas). Concentraram-se basicamente no Litoral e no Agreste (mais de 90,0% do total). Aí também encontrava-se o maior número de famílias envolvidas nos conflitos pela posse da terra. (p. 296).

Nesses conflitos, as maiores perdas são vividas pelos camponeses que, além de serem expropriados de suas terras, sofrem diversas outras formas de violência, como despejos, destruição de suas casas e de suas lavouras, prisões arbitrárias, torturas e assassinatos que, na maioria das vezes, permanecem impunes. Moreira e Targino (1997) nos lembram alguns dos nomes de pessoas que, no Estado da Paraíba, morreram na luta pela terra e por condições de permanecer nela. São nomes que, na maioria das vezes, nem sequer são citados nos livros de História. Os autores afirmam que,

Entre as vítimas fatais do latifúndio nas duas últimas décadas do século XX relembramos: **JOSÉ SILVINO** (CRUZ DO ESPÍRITO SANTO – 1981); **MARGARIDA MARIA ALVES** (ALAGOA GRANDE – 1983); **ANASTÁCIO ABREU E LIMA** (RIO TINTO – 1984); **SEVERINO MOREIRA** (ITABAIANA – 1988); **ZÉ DE LELA E BILA** (CONDE – 1989 e 1990); **PAULO GOMES** (MAMANGUAPE – 1995) (v. mapa da violência no campo in: MOREIRA, 1996). Todos eles pagaram com a vida a temeridade de lutar pela conquista dos direitos mais elementares da cidadania, de opor-se aos interesses do capital agrário, de sonhar com uma sociedade onde a terra, fonte de vida, fosse um bem acessível a todos. (p. 322).

Outros autores denunciam a perseguição e os assassinatos dos trabalhadores do campo, Linhares (1999), por exemplo, revela-nos números assustadores de assassinatos de camponeses no Brasil, principalmente no período da ditadura militar. Ele descreve como a política de concentração fundiária veio beneficiar a elite agrária no nosso país, como mostram suas palavras:

Nos anos de 1975 até 1979 deram-se 203 assassinatos de camponeses, numa média de 40 trabalhadores assassinados a cada ano no campo no Brasil. Nos anos 1980/84, esse número dobrou: 473 mortes, numa média de 95 assassinatos por ano. E ainda mais recentemente o número de mortes voltou a duplicar-se: 180 trabalhadores rurais assassinados em um dos dois últimos anos (1985/86). No total, mais de mil mortos nos últimos dez anos nos campos brasileiros.

No Brasil, a luta pela terra trouxe muitas vitórias e conquistas, organizações consolidaram-se e mantêm, até hoje, as reivindicações pela terra e por condições de viver nela. Entre esses grupos, e é claro, não sendo o único, podemos citar o Movimento dos Sem Terra – MST, gestado pela CPT, em 26 de setembro de 1982, e que tem suas origens nas Ligas Camponesas, além de ter uma organização em nível nacional e ser responsável por um grande número de conquistas.

1.7 – A configuração dos movimentos do campo nos dias atuais

Os movimentos sociais, da década de 1960 até meados dos anos 1980, sempre lutaram ativamente por seus objetivos, quer sejam eles políticos ou econômicos, porém, acreditavam que seria necessário, primeiro, conquistar o objetivo da luta para, depois, proporcionar melhorias na qualidade de vida de

todos. Com a crise do paradigma marxista e a reestruturação dos *velhos movimentos* em *novos movimentos* sociais, que estão em constante negociação com o poder oficial, essa prática vem mudando. Porém, pensar numa atual realidade harmoniosa entre os proprietários de terra e os trabalhadores rurais é um erro. As lutas e os conflitos ainda são uma realidade em nosso país e também na Paraíba, conforme nos revela Silva (2003):

A luta pela terra na Paraíba, nos últimos anos, também está caracterizada por acirrados conflitos sociais, como revelam os dados da CPT: de 1999 a 2002 ocorreram 69 conflitos no campo, envolvendo 4.658.00 famílias, com 02 camponeses assassinatos, 18 tentativas de assassinatos e 21 ameaças de mortes. (p. 101-102)

Depois do período de redemocratização, a partir de 1985, além da reforma agrária, a luta passou a ser por condições de viver na terra conquistada. Para isso, fez-se necessário criar uma perspectiva de vida no campo, com uma infra-estrutura que garanta o bem-estar do homem do campo. Por isso, a construção de uma política que viabilize a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar é urgente.

Nesse contexto, além da luta pela posse de terra, é premente também a luta para permanecer nela com condições dignas e que respeitem as especificidades, reivindicando moradia, saúde, infraestrutura, educação etc. Mesmo antes do fim do período da ditadura militar, no ano de 1984, o MST realizou o 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra, em Cascavel – PR, com representantes de trabalhadores rurais de 12 estados do Brasil, como também de diversas organizações populares e sindicais. Esse evento ilustra uma das formas de atuação dos movimentos sociais do campo, ainda na contemporaneidade. De acordo com Carvalho (2001),

De alcance nacional, o MST representa a incorporação à vida política de parcela importante da população, tradicionalmente excluída pela força do latifúndio. Milhares de trabalhadores rurais se organizaram e pressionaram o governo em busca de terra para cultivar e financiamento de safras. Seus métodos, a invasão de terras públicas ou não cultivadas, tangenciam a ilegalidade, mas, tendo em vista a opressão secular de que foram vítimas e a extrema lentidão dos governos em resolver o problema agrário, podem ser considerados legítimos. (p. 202-203).

Tanto a CPT como o MST ainda têm atuação constante na luta pela conquista da terra e por melhorias para os assentamentos e para os povos do campo. Nos dizeres de Silva (2003), eles são “companheiros, porém diferentes”:

O companheirismo existente entre os dois movimentos, assume uma identidade comum, especialmente nos princípios fundamentais da existência de cada um: lutar contra o processo de expropriação e exploração e exploração dos camponeses do Brasil, resultado de uma injusta distribuição da propriedade fundiária no país, que vem secularmente negando o direito à terra para os camponeses empobrecidos, frente a uma elite reinante, que se dá o direito de manter grandes extensões territoriais improdutivas, quando multidões necessitam de uma “terrinha” para morar e trabalhar. (p. 116)

As duas organizações têm objetivos comuns, porém têm muitas diferenças, desde a própria evidência na mídia, pois o MST tem uma projeção bem maior do que a CPT, até os métodos de atuação. O MST é considerado como um movimento militante, revolucionário e tem como atividades a ocupação e a desapropriação de terras improdutivas, como também realizam marchas nacionais, no sentido de sensibilizar a população e o poder público para os seus problemas. Além disso, promovem encontros, em que discutem assuntos comuns, como políticas públicas aos povos do campo, educação, agronegócio, agricultura familiar, entre outros. Segundo o site do MST (2008), o papel do movimento:

Hoje, completando 24 anos de existência, o MST entende que seu papel como movimento social é continuar organizando os pobres do campo, conscientizando-os de seus direitos e mobilizando-os para que lutem por mudanças. Nos 23 estados em que o Movimento atua, a luta não só pela Reforma Agrária, mas pela construção de um projeto popular para o Brasil, baseado na justiça social e na dignidade humana

A CPT detém uma concepção religiosa de atuação e, embora também defenda os interesses dos trabalhadores excluídos do campo, tem métodos diferentes de atuação do MST. Por ser um setor da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, a CPT tem um caráter mais regionalizado e mais direcionado para suas organizações de base. O site da CPT (2008) descreve sua missão:

A CPT reafirma seu caráter pastoral e retoma, com novo vigor, o trabalho de base junto aos povos da terra e das águas, como convivência, promoção, apoio, acompanhamento e assessoria: nos seus processos coletivos, [...] nos seus processos de formação integral e permanente, [...] na divulgação de suas vitórias e no combate das injustiças.

Ao contrário do MST, a CPT organiza e realiza as Romarias da Terra, que acontecem em espaços regionais sem muita divulgação pela mídia, e publica, anualmente, um dossiê denunciando os inéditos conflitos no campo. Na prática, essas diferenças não são muito visíveis ao camponês, que tem como preocupação principal a conquista da terra. Usamos as imagens que se seguem para ilustrar as atuações da CPT e do MST:



Fonte: <http://www.cptnac.com.br>⁵ acessado em junho de 2008

⁵ Fotos do Encontro Nacional dos Povos do Campo promovido pela CPT, que mesmo tendo sua atuação mais acentuada em caráter regional, também organiza movimentos nacionais.



Fonte: <http://www.brasildefato.com.br/v01/agencia/especiais/5-congresso-mst>⁶ acessado em junho de 2008

Nesse sentido, uma das bandeiras de luta dos movimentos do campo tem sido a defesa da agricultura familiar, em contraposição ao agronegócio, que oprime e expropria a população rural. Dentro dessa realidade da agricultura familiar, que se encontra em construção e que tem como modelo a agricultura sustentável, faz-se necessária uma educação de qualidade no meio rural, que considere, inclusive, a história da localidade, sem perder de vista a relação com a estrutura global. Nos dizeres de Arroyo e de Fernandes (1999):

Um projeto de educação que contribua para com a realidade camponesa é fundamental para a modernização da agricultura brasileira. A agricultura familiar camponesa é reconhecida pela sua produtividade e por sua resistência histórica na sociedade moderna. Hoje é defendida por organismos internacionais: FAO, Banco Mundial, etc., como modelo de agricultura sustentável, em harmonia com o meio ambiente. Existe a urgência de investimentos na interpretação e produção do conhecimento da agricultura camponesa. Um primeiro passo é o reconhecimento da escola do campo. Valorizar essa condição é o ponto de

⁶ Marcha do MST denuncia imperialismo e imobilidade da reforma agrária

partida. Com os projetos de assentamentos se ampliando, essa necessidade torna-se premente. (p. 60).

Com relação à educação, por exemplo, faz-se necessário um projeto de uma escola do campo, que defenda seus interesses, sua política, sua cultura, sua economia e sua história e que, segundo Arroyo e Fernandes (1999), “que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população” (p. 65). Além disso, a proposta de educação do campo recusa a ideia do campo enquanto lugar de produção e o concebe como espaço de vida, como espaço de resistência, respeitando as diferenças, o trabalho de cada um, a cultura e a história local.

A situação educacional atual, na maioria dos assentamentos rurais, ainda não é nada animadora. O abandono nas escolas do campo é visível a olho nu, porque predomina também uma concepção de que a cultura urbana é superior à rural, onde este é visto como atrasado e dependente da cidade para suprir suas necessidades básicas. Por isso, muitas vezes, os prefeitos preferem submeter as crianças do campo a horas de viagem, para estudar na cidade, a proporcionar condições adequadas nas escolas rurais.

1.8 – A configuração atual do ensino de História

Efetivada a volta do regime democrático, as mudanças políticas, paulatinamente, foram sendo realizadas. Entre essas mudanças, a reestruturação no campo educacional e, conseqüentemente, no ensino de História.

Em 20 de dezembro de 1996, entra em vigor a Lei 9.394, em substituição à LDB de 1971. A LDB de 1996, que foi *gerada*, mesmo antes do final do período militar, busca atender à nova realidade política, econômica e social do país e do mundo. Com o desenvolvimento do neoliberalismo, na maioria dos países ricos, a lógica de privatização, do lucro, do individualismo e das novas tecnologias faz-se necessária para impor suas metas a todas as nações. A educação, mais uma vez, surge como uma forma de adequar a sociedade ao sistema, como refere de Bittencourt (2004):

À sociedade, cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado, que exige domínio mais amplo do 'conhecimento'. Para esse modelo capitalista criou-se uma 'sociedade do conhecimento', que exige, além de habilidades intelectuais mais complexas, formas de manejar informações provenientes de intenso sistema de meios de comunicação e de se organizar mais autônoma, individualizada e competitivamente nas relações de trabalho. (p. 101-102)

Com relação ao ensino de História, podemos dizer que uma das principais mudanças se dá em termos de currículo no Ensino Fundamental de segunda fase, pois as disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e OSPB foram suprimidas, e a História e a Geografia tiveram aumento na carga horária. Além disso, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que vão orientar na formação do novo currículo para cada disciplina.

A nova proposta para o ensino de História, que tem caráter construtivista, visa desmistificar a visão de uma disciplina que tem como centro os grandes heróis, apresentados anteriormente como condutores do destino da nação. A questão é o hiato que ainda existe do que é proposto para o que é praticado em sala de aula.

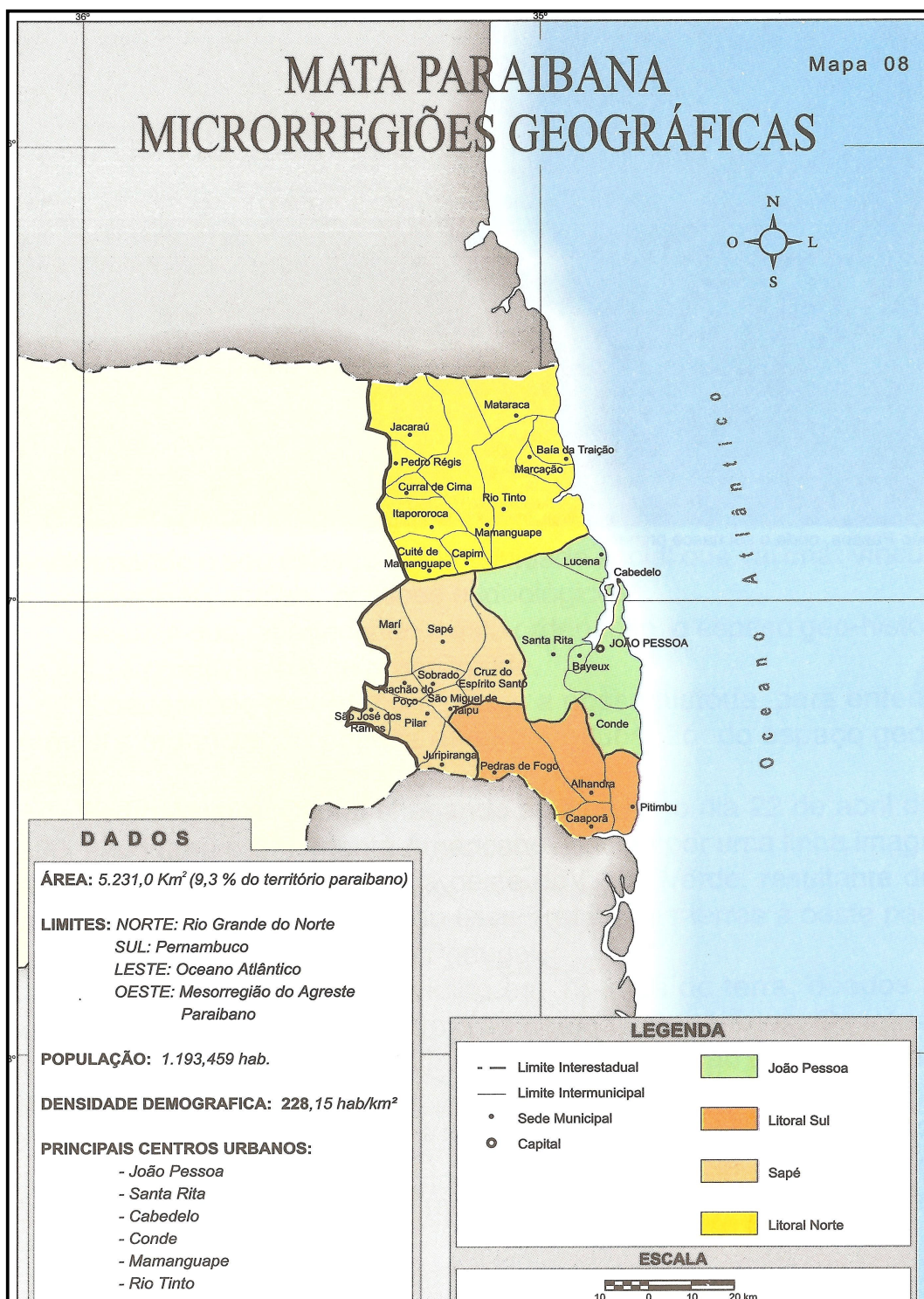
Uma característica prevista nos PCNs e que está diretamente relacionada ao nosso objeto de estudo diz respeito à questão local, fundamentada na história do cotidiano, buscando inserir as ações das pessoas comuns, para estabelecer articulações entre o local, o nacional e o geral. Bittencourt (2004) nos esclarece que

A problematização do estudo histórico inicia-se sempre pelo *local*, que se torna objeto de análise constante, e não mais em apenas uma das séries, dependendo do tema a ser estudado. Para efetivar o estudo do local, a proposta fundamenta-se na *história do cotidiano* e apropria-se de seus métodos, com o objetivo de inserir as ações das pessoas comuns. (p. 114).

Nessa perspectiva, podemos entender que o objetivo antes exercido pela História, de construir e efetivar uma identidade nacional homogênea, foi substituído pela busca da constituição de identidades, associada à formação da cidadania.

Na nossa análise acima, pudemos perceber que, durante o período da Ditadura Militar, movimentos sociais e o ensino de História caminharam praticamente em direções diferentes, ambos buscando seus distintos objetivos.

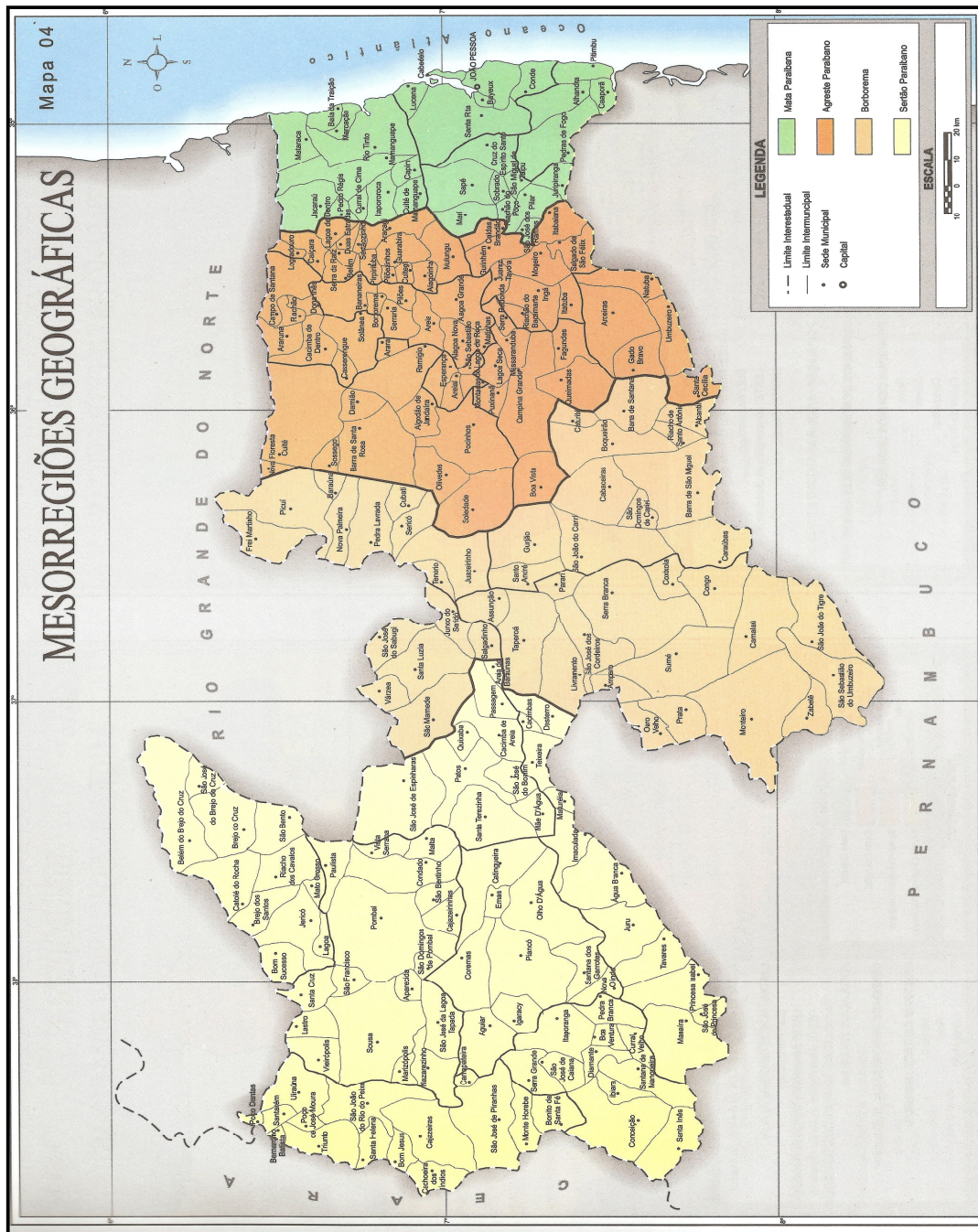
Na nova perspectiva do ensino de História, incluir as experiências dos movimentos sociais, no sentido de lhes garantir sua identidade, é um dos objetivos da disciplina, ao menos previsto em lei. Mas, será que isso acontece? Para tentar responder a esse questionamento, seguiremos com o estudo de caso dos assentamentos do Conde, antecedido da caracterização do campo de pesquisa nos capítulos que se seguem.



Fonte: RODRIGUEZ. Janete L. (Coord.). **Atlas Escolar da Paraíba**. 3. ed. João Pessoa: Grafset, 2002

O Conde tem uma área territorial de 173 quilômetros quadrados e se localiza no Litoral Sul da grande João Pessoa. As famosas praias da região, como Gramame, Jacumã, Tabatinga, Praia do Amor, Carapibus, Coquerinho,

Tambaba, entre outras, são conhecidas pela sua beleza exuberante, o que atrai turistas de todo o Brasil e de outros países. Nos limites do município, temos: ao norte, as cidades de João Pessoa e Santa Rita; ao sul, Pitimbu e Alhandra; a Oeste, a partir do Rio Gramame, faz fronteira também com Santa Rita e, ao Leste, com o Oceano Atlântico. No mapa a seguir, podemos observar a divisão do Estado em mesorregiões.



Fonte: RODRIGUEZ. Janete L. (Coord.). **Atlas Escolar da Paraíba**. 3. ed. João Pessoa: Grafset, 2002.

2.2 – Origem do nome

Antes de receber o nome de Conde, a região, que hoje é a cidade, chamava-se Jacoca, e se tratava de uma aldeia indígena do grupo Potiguara, que era muito importante na região, no período do retorno dos Tabajara da região do São Francisco e da chegada dos europeus. É só depois do *pacto* entre Tabajaras e portugueses, que estes conseguem expulsar os grupos indígenas fixados na região. Com o avançar do processo de colonização e a estabilização dos portugueses no Brasil, também os Tabajara vão sendo expulsos da terra e dizimados.

A respeito do significado do nome, existem controvérsias, entre algumas versões apresentadas pela historiografia oficial e também pelos grupos de origem local. Elias Herckmans, que integrou o grupo de artistas e intelectuais trazidos por Maurício de Nassau e foi presidente da província no período de dominação holandesa no Brasil, apresenta, na sua *Descrição Geral da Capitania da Paraíba*, um levantamento geográfico e cultural sobre a cidade da Paraíba e de seus arredores. Segundo Herckmans (1982), o nome Jacoca tem a seguinte origem:

Neste distrito do Gramame, ao sul do rio e cerca de duas léguas da costa, existiam também duas belas aldeias chamadas Joacaca e Pindaúna. Joacaca é uma palavra brasílica que significa: *abraça-me*, pois nesse lugar os índios surpreenderam uma mulher brasileira potiguar que se achava à sombra com um tapuia, e lhe dizia – “t’cheakoka”, abraça-me (...). Pindaúna era o nome do potiguar que construiu as primeiras casas onde agora está a aldeia do mesmo nome. (p. 23)

Além da hipótese supracitada, existe a versão apresentada pelo historiador Horácio de Almeida, no seu livro *História da Paraíba*. Ele atribui caráter lendário e mítico à versão de Elias Herckmans, pois, para o historiador, o nome Jacoca pode, realmente, significar *colheita dos juás* ou *morada do jacu*, e esses significados podem ter suas origens em duas versões diferentes, ambas ligadas a aspectos da cultura indígena local, nos dizeres de Almeida (1966):

Jacoca seria uma alteração de “yuá-coca”, que significa a “colheita dos juás”, numa referência clara aos grandes juazeiros que faziam parte da mata nativa da área; ou então, 2) Jacoca

significaria “a morado do jacu) (jacu = ave; oca = casa), ou seja, lugar onde moram as aves. (p. 23).

No Século XVII, com a invasão holandesa à capitania de Pernambuco, a região da aldeia de Jacoca, na Paraíba, passa para a administração holandesa, e, em 1636, os indígenas da região foram transferidos para a capital da província, pois estavam sendo atacados por tribos inimigas que, provavelmente, estavam sob ordens dos portugueses, que tinham o objetivo de retomar a região para si.

Depois disso, conforme nos coloca Cavalcanti (1996), os indígenas que foram transferidos para a capital retornaram para a região de origem e, encontrando o lugar destruído, reconstruíram um novo povoado, que foi batizado de Mauricéia, homenageando o presidente da Província de Pernambuco, Maurício de Nassau, conforme a autora:

Com o passar do tempo, os antigos habitantes de Jacoca e Pindaúna, se fundiram numa só tribo e acabaram por pedir permissão à autoridade holandesa para retornarem às suas terras de origem, no que foram prontamente atendidos. No entanto, ao regressarem, encontraram suas antigas aldeias arruinadas e acabaram fundando um novo povoado que ficou sob o controle do Capitão inglês John Harrison, que estava a serviço da Holanda. Esta nova aldeia, construída entre Jacoca e Pindaúna, recebeu o nome de Mauricéia, em homenagem ao Conde Maurício de Nassau, governador geral do Estado Holandês no Brasil. (p. 32).

Em 1768, muitos anos depois que os portugueses conseguiram expulsar os holandeses do Nordeste, foi criada a Freguesia do Conde que, segundo Almeida (1966), tem seu nome derivado da *fruta do Conde*, também conhecida por pinha ou ata. Segundo o historiador, a fruta foi trazida pelo Conde Diogo Luís de Oliveira, governador geral em 1626. Almeida (1966) descarta a hipótese de o nome ter sua origem em uma homenagem ao Conde Maurício de Nassau, como muitos afirmam. Em termos de organização e de desenvolvimento, a região se configura enquanto freguesia e futura cidade de importância para a província. Segundo Cavalcanti (1996), a situação política e social da região era a seguinte:

Em 1768, a criação da Freguesia do Conde, dedicada a Nossa Senhora da Conceição, deu um impulso ao desenvolvimento da

aldeia que foi elevada à categoria de Vila e sede da Comarca. Em 1774 possuía uma população de 744 habitantes, uma igreja, duas capelas, três engenhos e 445 fogos. (p. 41)

Depois que foi anexado à capital, o Conde passou a depender politicamente do que acontecia na cidade da Parahyba. O atual município só aparece, pela primeira vez, nos documentos oficiais do estado, como distrito da capital em 1911. Porém, em 15.11.1938, pelo Decreto nº 1.164, foi-lhe restituída à categoria de Vila.

A configuração política atual do município do Conde se estabelece apenas no ano de 1963, pouco antes do golpe militar de 1964. Com sua emancipação, através da Lei Estadual nº 3.107/63, o Conde foi, enfim, desmembrado de João Pessoa e passou a se constituir como município autônomo, porém fazendo parte da chamada grande João Pessoa. Sobre sua emancipação, Cavalcanti (1996) nos descreve:

Em 1963, pela Lei Estadual no. 3107, datada de 18 de novembro, o município do Conde foi restaurado, desmembrado do da capital, João Pessoa. A instalação do mesmo aconteceu em 28 de dezembro deste ano, tendo sido nomeado prefeito o Sr Antonio de Souza Maranhão. O novo município era formado por um único distrito, muito embora alguns povoados rurais já existissem naquela época. (p. 61).

A partir de sua emancipação, o Conde se transformou em um importante colégio eleitoral do estado paraibano, sendo que, durante o período da ditadura militar, os prefeitos eram indicados pelo Estado, que tinham a intenção de manter o poder local sob seu controle.

Só a partir do período de redemocratização política, depois de 1985, os representantes do Conde, assim como nas demais localidades do Brasil, passaram a ser eleitos através de voto popular. Porém, pouco foi feito para melhorar a situação da população e do município que, mesmo sendo cidade turística, apresenta, ainda, nos dias de hoje, problemas básicos de moradia, saneamento, educação, saúde, entre outros.

2.3 – Economia do Município

Desde o período da chegada dos portugueses, no último ano do Século XV e mesmo antes, a população local já retirava da natureza os recursos de que necessitava para sobreviver. Os índios da região praticavam a caça, a pesca e, principalmente, a coleta; além de uma agricultura primitiva, plantavam, principalmente, mandioca e milho, alimentos que ainda fazem parte de nossa culinária, além do fumo e do algodão.

Atualmente, em pleno Século XXI, mesmo com áreas de características urbanas, o município é predominantemente rural, e grande parte da população local sobrevive unicamente através do seu trabalho na terra. Mesmo com muitas dificuldades, existem posseiros que ainda resistem e sobrevivem da cultura de subsistência e que também aproveitam para vender parte de sua produção na feira de Oitizeiro, no bairro de Cruz das Armas, em João Pessoa. Mas há também os que vendem sua força de trabalho para os proprietários das granjas frutíferas, ou aos grandes proprietários de cana-de-açúcar, que ainda é uma das mais importantes culturas do Município. No que concerne a essa cultura de produção frutífera, Cavalcanti (1996) esclarece:

Grande parte das terras do Conde é ocupada por sítios ou granjas de proprietários que, em geral, residem em João Pessoa. A terra também é usada para o lazer, mas há extensas áreas destinadas ao cultivo comercial do mamão, do côco, do inhame e, principalmente, da cana-de-açúcar. (p. 14).

No que diz respeito ao turismo, o município vem crescendo na mídia a cada ano, e não são poucas as páginas na internet e os panfletos nas agências turísticas, que apresentam as belezas naturais do litoral, com o intuito de atrair a visita de turistas. Tambaba, por exemplo, é uma praia de turismo de projeção internacional, onde constantemente são realizados eventos que trazem ao local visitantes de várias partes do mundo. O número de hotéis e pousadas *salta aos olhos* nas praias, sendo que boa parte desses estabelecimentos pertence a grupos estrangeiros.

A esfera econômica do turismo emprega, quase sempre, mão-de-obra de João Pessoa, excluindo, dessa forma, a população local dessa fatia promissora do mercado de trabalho.

A especulação imobiliária, nessa região, apresenta-se como mais um elemento de expulsão dos trabalhadores do campo, que terminam perdendo suas terras para os grandes proprietários ou para os investidores do turismo. Por outro lado, com a conquista da terra pelos trabalhadores rurais e com o surgimento dos assentamentos rurais no Conde, a estrutura fundiária foi *forçadamente* redistribuída em lotes, o que modificou a característica da concentração de uma parcela significativa das terras do município. Assim, onde havia grandes propriedades, existem, agora, lotes divididos entre os moradores dos assentamentos, que, na sua maioria, praticam a agricultura familiar. Mesmo assim, diante da conquista do estabelecimento de muitos assentamentos, a questão da terra ainda se apresenta como um problema social.

2.4 – Distribuição das terras

A ocupação da região pelos portugueses, a partir do final do Século XVI, pode ser entendida pela lógica do capital mercantil e de sua constante necessidade de ampliar seus lucros comerciais, através de exploração de novas terras e a busca de novos mercados consumidores. Assim, as terras que pertenciam às nações indígenas, entre as quais, os grupos Tupi e os Jê, passaram a ser encaradas pelos conquistadores como um potencial mercado fornecedor de mão-de-obra e riquezas, como especiarias, açúcar, entre outros.

Os minérios preciosos, que a burguesia mercantil tanto buscava, principalmente, o ouro e a prata, não foram encontrados nas terras brasílicas, ao menos no início da conquista. Por isso, a alternativa encontrada foi a exploração do pau-brasil, madeira nobre que servia para a produção de tintas no mercado europeu e que existia em abundância no litoral brasileiro na época do início da conquista.

Com a ameaça de perder os domínios das terras para outros países que exploravam também o Brasil, Portugal vê-se forçado a ocupar permanentemente as terras brasílicas. Para isso, a produção da cana-de-açúcar serviu de base para esse objetivo. Dessa forma, a conquista do território brasileiro foi efetuada a partir da lógica da produção canavieira fundamentada na monocultura para exportação, através do trabalho escravo.

A lógica imposta por esse tipo de cultura trouxe consequências que a população local ainda sofre. A necessidade de grandes extensões de terra para a finalidade da monocultura canavieira concentrou, nas mãos de poucos, a propriedade rural no Brasil, não ficando fora dessa realidade o município do Conde, entre muitos outros na Paraíba.

A expulsão dos moradores de suas terras é uma constante no nosso país, desde o início da colonização, baseada na plantação canavieira. Cavalcanti (1996) afirma que,

Na Paraíba, nos primeiros tempos, as sesmarias distribuídas limitaram-se ao litoral, acompanhando as várzeas férteis dos Rios Paraíba, Jaguaribe, Una, Tibiri e Gramame. Nestas áreas desenvolveram-se, de forma associada, tanto o plantio da cana-de-açúcar quanto dos produtos de subsistências e a criação de rebanhos que forneciam animais de tração para os engenhos e a carne para os trabalhadores. (p. 29).

A distribuição de sesmaria, ao longo dos tempos, expropriou os verdadeiros donos das terras e transferiu as propriedades para os senhores de engenho, que as utilizou de forma desordenada e em benefício próprio, buscando aumentar seus lucros no mercado, tudo através da monocultura e de grandes extensões de terra e do trabalho escravo, principalmente do negro africano que, além de força de trabalho, tornou-se uma mercadoria cara e concorrida.

No Século XIX, com a questão abolicionista em pauta, a regularização da distribuição de terras vem à tona, e a Lei de Terras é promulgada em 1850, no sentido de impedir sua posse por parte dos futuros escravos libertos. No caso da Paraíba, o número de escravos não atingia uma porcentagem muito alta com relação à população total da província. Mas, nessa época, já existia uma grande concentração fundiária, o que gerou um número de homens pobres e livres bastante elevado.

Cavalcanti (1996) nos apresenta duas possibilidades que poderiam ter acontecido com as terras na Paraíba, no período que antecede a abolição, na região do Conde:

1) Ou uma aceleração no processo de concentração das antigas terras indígenas em mãos dos grandes proprietários, como forma de evitar o acesso a elas pelas camadas de

homens livres e pobres ou de ex-escravos recém-libertos; ou 2) invasão daquelas terras por esses últimos como forma de garantir a sua sobrevivência. Podemos arriscar a hipótese de que os indígenas que tiveram suas terras, em 1839, transferidas para o patrimônio da Câmara Municipal, foram aos poucos desaparecendo, dando lugar a uma população formada basicamente por mestiços, em especial, mamelucos. (p. 54).

Até 1963, a configuração da divisão agrária no município permanece relativamente inalterada. Depois desse período, com a emancipação política do município, a divisão das terras do Conde passou a se redefinir a partir de três grandes tendências que vão influenciar diretamente a divisão do espaço social e econômico do lugar. Essas tendências foram elencadas também por Cavalcanti (1996):

- 1) Já na década de 60, o processo de minifundização em algumas áreas, com a partilha das grandes propriedades que foram sendo loteadas para a criação de granjas. Nos anos seguintes surgiriam os loteamentos residenciais, em especial nas áreas de exploração turística: as praias.
- 2) Nos anos 70, estimulados pelo Programa Nacional do Alcool (Pró-Álcool), observamos o fortalecimento de algumas grandes propriedades que substituíram o sistema de moradia e arrendamento e, portanto, a cultura de subsistência, pela monocultura canavieira.
- 3) Como decorrência dessas tendências, eclodiram uma série de conflitos de terras no município, com a instalação de posseiros em terrenos invadidos e a desapropriação de algumas grandes propriedades para assentamento dos trabalhadores sem terra. Estas áreas são constituídas hoje por pequenas propriedades. (p. 62).

Depois da década de 1960, a maior parte das terras do município do Conde passou por um processo de minifundização, decorrente da partilha entre herdeiros. Das antigas grandes fazendas, surgiram as granjas, que foram sendo loteadas pelos seus novos proprietários. A maioria dessas pequenas granjas frutíferas nada mais é do que a *casa-de-campo* de seus proprietários que vivem na cidade de João Pessoa, deixando-as sob os cuidados de um zelador, que é um morador da região e que, geralmente, planta roça como parte de seu pagamento.

Além dessas granjas, surgiram também as áreas residenciais, como é o caso da Pousada do Conde, que se localiza na entrada do município, à margem da BR 101, e que também é proveniente da divisão de uma grande

concentração de terras: a antiga Fazenda São José. Nesse loteamento, vivem famílias em casas construídas em lotes medindo 10x25, e ainda com sérios problemas de infraestrutura.

Em Jacumã, ocorreu fenômeno parecido, pois, até a década de 1970, era uma região habitada por pescadores, porém, as terras pertenciam às famílias dos Pimentel e à dos Lundgren e, com o início do loteamento da região, os pescadores foram sendo *reorganizados*, ou seja, retirados de sua terra, e realocados em lotes mais afastados da praia, para que fossem construídas residências, que hoje se tornaram prédios de apartamentos e casas térreas que servem para o veraneio e para a diversão de fim-de-semana de seus proprietários.

2.5 – Os assentamentos

Nesta pesquisa, os assentamentos são vistos como unidades inseridas no contexto global e que, dentro da disputa de classes, desempenham seu papel na luta pela reforma agrária no Brasil. A pesquisa não desconsidera a lógica interna dos assentamentos, sua caracterização individual, sua história específica e suas contradições, pois são os assentamentos espaços e lugares sociais, onde seus membros participantes vivem constantemente o dia-a-dia, com sua cultura própria, com suas tradições e concordâncias, mas também com suas disputas e conflitos internos e externos. Nos dizeres de Silva (2003),

uma ação concreta, que entra em cena dando continuidade às de tantos outros movimentos camponeses que lutavam por terra neste país, portadores de um vasto campo de manifestações sociais, seja no sentido da sociabilidade típica da cultura camponesa - no aspecto da construção de espaços e lugares sociais, desenhando uma dimensão territorial peculiar no seio daquela antiga propriedade rural - como também uma trajetória marcada por disputas e competições. (p. 34)

Segundo dados, pesquisados em junho de 2008, do Instituto de Terras e Planejamento Agrícola – Interpa – do Estado da Paraíba e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, o município possui um total de oito assentamentos, sendo dois estaduais: Capim Assu e Sítio Tambaba/Colinas do Conde; e seis de âmbito federal: Barra de Gramame, Frei Anastácio, Dona

Antônia, Gurugi II, Paripe III e Rick Charles. Observando os quadros a seguir, podemos encontrar o número de famílias, dimensões das áreas e data de desapropriação de cada assentamento.

QUADRO I – Lista de Assentamentos Estaduais do Município

Nome dos Assentamentos	Área (ha)	Nº de famílias	Ano de desapropriação
Capim Assú	32,0790	14	07/10/97
Sítio Tambaba/Colinas do Conde	90,5025	18	

Fonte: http://www.interpa.pb.gov.br/informacoes_assentamentos.php acesso em junho de 2008

QUADRO II – Lista de Assentamentos Federais do Município

Nome dos Assentamentos	Área (ha)	Nº de famílias	Ano de desapropriação
Barra de Gramame	771,0	74	17/08/93
Frei Anastácio	170,0	19	22/05/98
Dona Antônia	1.122,0	110	28/05/96
Gurugi II	592,0	78	19/06/90
Paripe III	137,0	26	04/07/95
Rick Charles	338,0	53	07/10/97

Fonte: http://www.interpa.pb.gov.br/informacoes_assentamentos.php acesso em junho de 2008

Podemos observar a localização dos Assentamentos Gurugi II, Rick Charles, Paripe III, Frei Anastácio e Dona Antônia, no município, através do mapa a seguir:

Dentro desse universo de assentamentos do município do Conde, por uma questão de estruturação da pesquisa e também pelo próprio acesso às comunidades, trabalhamos com os assentamentos: Capim Assu (vizinho ao assentamento Rick Charles), Dona Antônia, Gurugi II e Rick Charles, que me acolheram prontamente, de forma muito especial, para o andamento da pesquisa. Além disso, por não terem escolas em seu assentamento, os alunos de Paripe frequentam, na maioria dos casos, a escola de Gurugi, uma vez que também são próximos.

A escolha de parte dos assentamentos não comprometeu os resultados finais do trabalho, uma vez que as comunidades participantes agrupam o maior número de famílias e o maior número de escolas, representando, de forma significativa, a realidade dos demais estabelecimentos de ensino nos assentamentos rurais do município.

2.6 – Assentamento de Gurugi: uma história de lutas

A maioria das lutas no campo ocorrem pelo direito a terra, onde a lógica latifundiária imposta pelo capital tenta expropriar dos pequenos trabalhadores rurais o acesso ao seu pedaço de chão para plantar e colher. Essa exclusão do pequeno produtor de sua terra ainda é uma dura realidade, pois tira dele a sua possibilidade de sobrevivência, seu único bem e sua dignidade, pois, para quem nasce na terra, ficar longe dela é como ser destituído de seu maior bem. Nos dizeres de Moreira e Targino (1997),

Para o homem do campo, a terra representa não apenas a possibilidade de sua sobrevivência, mas também a garantia de poder permanecer com sua família no seu local de origem, livre da sujeição do cambão ou do trabalho alugado. A terra constitui ainda para o camponês o único bem e a única herança possível de ser deixada para a família. Em outras palavras, a terra confere dignidade ao pequeno produtor. (p. 295).

A atual situação de aparente tranquilidade nos assentamentos de Gurugi e na comunidade quilombola do Ipiranga, que são todos no mesmo loteamento, faz *repousar* uma história de lutas, violência e conquistas que, muitas vezes, os moradores locais preferem não comentar por acharem uma história triste e feia. A Professora 2, que nasceu na comunidade de Gurugi e viveu todo o período

de conflito, inclusive participando da luta, apresenta sua versão para o motivo das disputas pela terra.

Ipiranga é esse lado aqui, porque Ipiranga era assim já era de proprietários, já tinha, cada um já tinha sua parte. Gurugi não, Gurugi era de Albino Pimentel, então era privado, mas a comunidade foi crescendo e foi ocupando outros espaços, Gurugi, foi onde começou o conflito de terra, porque eles queriam, mas Albino Pimentel, eu não sei se era só ele, mas ele era da família desses posseiro, que chamava na época né. Aí, houve esse conflito, porque o pessoal que já morava se achava dono, mas na realidade o dono era ele, aí houve essa desapropriação, mas depois de muito trabalho, muito conflito, muitas mortes na época, pra poder chegar à essa conquista...
(Depoimento de professora, junho/2008)

Cavalcanti (1996) propõe a divisão dessa história do assentamento em dois momentos: o primeiro, de 1979 a 1982, período em que surgem os primeiros conflitos na área de Gurugi I, e o segundo, em 1988, na área de Gurugi II, propriedade pertencente a Nilson Albino Pimentel.

As terras dessa região, da qual fazem parte Gurugi I e Paripe, foram cedidas, em regime de arrendamento, ao fazendeiro José das Neves, no ano de 1940, pelo interventor Ruy Carneiro. Desse período, até 1978, a situação era considerada estável, mesmo com os problemas existentes entre moradores e arrendatários. Porém, a partir desse ano, a situação se agrava quando os moradores obtêm informação da venda das terras por parte de um herdeiro de José das Neves. O que ocorreu, a partir de então, foi uma tentativa do novo *proprietário* de expulsar os antigos moradores das terras, segundo nos afirma Cavalcanti (1996):

O novo *proprietário*, a partir de então passou a desenvolver ações no sentido de expulsar os moradores da terra. Estes se organizaram e, com a ajuda de várias pessoas ligadas à Igreja e aos movimentos em defesa dos direitos humanos, passaram a defender a sua permanência na terra e a preservação de suas lavouras e das benfeitorias que haviam realizado na propriedade. (p. 80-81).

Foi a partir de 1982 que as lutas e as repercussões na imprensa, que já gozava de certa liberdade de expressão, se intensificam. Além disso, foi também ano de eleição, e os jornais locais aproveitaram para publicar os documentos dos camponeses que denunciavam o não-cumprimento das

promessas de intervenção do governo. Foi devido a essa pressão que, em 25 de maio de 1982, foi assinado o decreto da utilidade pública das terras para fins de desapropriação.

Os conflitos não cessaram ali, pois os moradores de Gurugi continuaram a sofrer vários tipos de violência, como a destruição de vários hectares de suas lavouras em 1982. No ano de 1988, os conflitos são travados em todo o Estado da Paraíba, com mais violência e maior repercussão para os de Gurugi, Pedras de Fogo e Cacimba de Dentro.

A tensão chega ao seu extremo quando, em 29 de dezembro de 1988, o trabalhador rural, José Francisco Avelino, conhecido entre os agricultores como Zé de Lela, foi assassinado. Ele era um dos líderes do movimento de resistência em Gurugi, segundo Cavalcanti (1996):

era um dos líderes dos agricultores do Gurugi, membro da Comissão Pastoral da Terra e militante do Partido dos Trabalhadores. O seu assassinato resultou em grandes manifestações de protesto, com a participação da comunidade do Gurugi, da sociedade civil em geral, de Sindicatos de Trabalhadores Rurais de áreas vizinhas, de Sindicatos de várias outras categorias vinculados à Central Única dos Trabalhadores/CUT, além de outras entidades. (p. 84).

Em 1989, acontece outra tragédia: foi assassinada Severina Rodrigues de França, conhecida como Bila, também militante do movimento dos agricultores. De frente ao Fórum de Alhandra, uma manifestação exigia a prisão dos assassinos de Zé de Lela, quando o fazendeiro e militar aposentado, Severino Mariano de Sena, conhecido como Biu Mariano, Além de matar Bila, feriu outras 25 pessoas, entre elas, crianças.

A imissão definitiva da posse das terras para as famílias dos agricultores de Gurugi só pôde ser comemorada em maio de 1990, o que resolveu a situação de conflitos, depois de mais de 10 anos constantes de lutas e violências. Com a desapropriação, o assentamento foi loteado e dividido entre os trabalhadores que já estavam estabelecidos no local.

Apesar de o caso de Gurugi ter se resolvido, ao menos em parte, não podemos dizer que a questão agrária no Conde foi sanada, pois os conflitos ainda fazem parte da realidade das comunidades agrárias daquela e de outras

regiões, quer seja em busca de se estabelecer no lugar ou por melhores condições de viver no espaço já estabelecido.

Nossas visitas aos assentamentos, em maio de 2008, contaram com a colaboração de José Alberto, conhecido por Suca, que pode ser visto na foto abaixo, um dos filhos de Zé de Lela que, na época do assassinato de seu pai, tinha apenas dois anos de vida. Ele nos contou que não tem muitas informações sobre o ocorrido e que, na maioria das vezes, as pessoas mais próximas de Zé de Lela preferem silenciar e não comentar esse fato.



Do lado direito Çuca (filho de Zé de Lela) no Assentamento Dona Antonia em maio de 2008.

2.7 – A Educação no Conde

Depois da Independência do Brasil, em 1822, as estruturas de poder permaneceram basicamente iguais no país, a abolição da escravidão não aconteceu e eram raras as possibilidades de ascensão social por parte das camadas populares. As medidas tomadas pelo novo imperador foram no sentido de centralizar o poder em suas mãos, manter a ordem e a unidade da nova nação. Para isso, foram tomadas medidas de caráter político-administrativo e militares. Além disso, uma tentativa de homogeneizar as várias regiões através da educação. A Vila do Conde não ficou de fora dessa tentativa, como nos coloca Cavalcanti (1996):

No entanto, algumas providências no sentido de garantir a unidade territorial e construir uma nação foram sendo tomadas. Algumas de caráter político-administrativas e militares, outras de ordem social, como foi o caso da implantação de um sistema educacional nacional. Foi desta forma que, por exemplo, logo após a Independência, a Vila do Conde teve o benefício da educação primária. Era uma tentativa do governo nacional de, através da escola, garantir o mínimo de homogeneidade entre as regiões tão diferentes que compunham o cenário brasileiro. (p. 47).

A educação formal, no município do Conde, assim como na maioria dos municípios, teve início com a tentativa de manipulação da memória coletiva para a construção de uma ideia de nação integrada e homogênea, sob a égide do império.

Nessa tentativa de manipulação da memória, o livro didático, enquanto um instrumento na difusão do conhecimento, tem sido utilizado, quer seja através do texto escrito, quer seja através da imagem. Na história do Brasil, os livros didáticos estão presentes como instrumentos de trabalho mais usados na prática docente. Bittencourt (2004) afirma que esse recurso já “faz parte do cotidiano escolar há mais de dois séculos” (p. 299). Ainda segundo a autora, “o livro didático precisa ainda ser entendido como *veículo de um sistema de valores*, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de uma determinada sociedade” (p. 302).

A criação do mito e do herói tem respaldo na educação formal e no ensino de História que, por muito tempo, procurou excluir a história dos

coletivos sociais. Essa prática de ensino, afastada da realidade dos alunos, contribui para a sua desvalorização enquanto cidadãos e, entre outros motivos, faz com que se evadam da escola. Fonseca (2001) exemplifica a criação do mito e do sentimento de nação com a imagem criada do alferes Tiradentes. Ela afirma:

Na verdade, é através dos livros didáticos, instrumentos eficazes na difusão do conhecimento histórico, que a versão sacralizada da história da Inconfidência Mineira e da figura de Tiradentes tem se mantido praticamente incólume ao longo do século XX. (p. 92).

No Brasil o ensino oficial de História esteve, e ainda está, a serviço da construção de uma identidade nacional, em que os textos e as imagens dos livros de História contribuem para esse processo. As imagens que, a partir do final do Século XIX, passam a ser incorporadas aos livros de História, reforçam e ajudam na conquista dos objetivos da disciplina, que são, nos dizeres de Fonseca (2001), “a construção de uma identidade nacional, o estímulo aos sentimentos patrióticos e a exaltação da nação” (p. 95).

Além da questão do livro didático, a educação no Brasil, conseqüentemente, na região do Conde, apresentou e apresenta problemas relacionados às questões sociais. Um exemplo disso é a evasão escolar, decorrente do trabalho das crianças na agricultura.

Cavalcanti (1996) descreve um dos poucos documentos referentes ao município do Conde no período após sua anexação à capital. Escrito em 04 de agosto de 1891, o documento é um pedido de exoneração de um professor da cadeira do sexo masculino, nomeado três meses antes, devido à falta de alunos. A autora apresenta três possibilidades, todas de caráter social:

Esse fato talvez ilustre um pouco a vida da vila nessa época: o declínio populacional observado ainda no início da segunda metade do século XIX parece não ter cessado, uma vez que faltam alunos na escola. Pode ser também que o agravamento da situação econômica tenha obrigado as pessoas a se mudarem para outros locais em busca de novas oportunidades. Ou, pode ser ainda que este esvaziamento da escola decorresse, como acontece ainda hoje, do trabalho das crianças na agricultura. (p. 53).

Políticas que prezem uma educação de qualidade ainda não são constantes em nosso país. Como podemos observar na citação acima, também não eram no período pós-independência. Uma educação digna e libertadora ainda não é uma prioridade dos nossos governantes, que não promovem melhorias significativas no sistema educacional, tendo como objetivo principal, no âmbito da educação, manter uma estrutura escolar manipuladora e capaz de desconstruir a cidadania.

A evasão escolar, por exemplo, ainda, nos dias de hoje, é um grave problema no país e no município do Conde, pois os alunos, devido às suas condições sociais, acabam por abandonar a escola, principalmente nas comunidades rurais, porque precisam trabalhar na agricultura para ajudar no sustento da família, o que termina desestimulando-os para a escola. A Professora 4, em seu depoimento, fala sobre esse desestímulo de seu alunado:

Então muitos alunos até dizem assim, ah professora eu não quero estudar, pra que estudar muito? Eu vou trabalhar na agricultura mesmo, num precisa estudar tanto pra trabalhar pra ser agricultor. Eles têm já esse pensamento né. A gente tem que explicar a eles que não é assim, que pra ser um agricultor também tem que ter estudo, tem que entender de terra, de planta de tudo né, a gente tenta mudar esse pensamento deles...
(Depoimento de professora, junho/2008)

Essas palavras confirmam um problema ainda presente no assentamento e que já era apontado no livro *Uma História do Conde*, em 1996, que é a falta de relação entre o que se aprende na escola e o dia-a-dia dos alunos. Cavalcanti (1996) assevera que

A relação que se estabelece entre o que é ensinado nas escolas e o que a vida exige desses alunos para sua sobrevivência, deixa muito a desejar. O aprendizado nas aulas mostra-se distante do dia-a-dia, fazendo com que as crianças não desenvolvam gosto pelos estudos, pois não vêem aplicação para o que aprendem. (p. 100).

Esse problema acaba fazendo com que o aluno se desinteresse pela história e que tenha uma visão deturpada dela, percebendo-a apenas como uma matéria decorativa, distante da realidade vivida por esse aluno, Para Cabrini (1987), “geralmente, o que é apresentado aos alunos são conteúdos já

cristalizados no ensino da história e que parecem muito distantes da realidade imediata por eles vivida” (p. 21).

A leitura do capítulo XI do livro, *Uma história do Conde*, que trata da educação do município e que foi escrito em 1996, pela professora Vilma de Lurdes (as entrevistas foram realizadas em 1991), parece um retrato da realidade encontrada nas escolas dos assentamentos pesquisados no ano de 2008. Dezesete anos depois, a realidade parece ser a mesma, os problemas parecem ser os mesmos: infraestrutura, material didático, formação de professores, remuneração dos profissionais, adequação do calendário escolar à realidade econômica e social dos alunos etc.

Em relação à infraestrutura e ao material didático, as escolas se encontram longe de uma realidade desejada, o que também acontecia em 1991, quando da pesquisa do livro, que só foi lançado em 1996. Assim, a realidade permanece quase a mesma, de dificuldades na educação. Em Gurugi, no ano de 2008, em uma das escolas, por exemplo, a turma de ensino infantil funcionava em um galpão improvisado, conforme depoimento da Professora 1. As citações abaixo parecem ser provenientes de entrevistas feitas na mesma época, porém, entre uma e outra, existe uma diferença de dezessete anos, são depoimentos de 1991 e de 2008:

por sinal tem até uma sala que é feita num galpão aí atrás, do galpão fizeram uma salinha.
(Depoimento de professora, junho/2008)

A escola está em péssimas condições, precisa de reforma e novas salas para as crianças.
(Depoimento de morador de Paripe, outubro/1991)

Ele exige muito de você, mas não te dão assistência, eles só fazem cobrar, cobrar, cobrar, cobrar, cobrar, E não te dá nenhum meio de você fazer uma aula diferente, de você procurar novos horizontes, não. Ele só quer cobrar de você e te dar um quadro e um giz pra você se virar, aí isso é que me estressa.
(Depoimento de professora, junho/2008)

A escola oferece pouco material. Trabalho com a cara e a coragem. Nem o salário é pago direito. (...) No ano passado não chegou nenhum material.
(Depoimento de Professora, 1991)

Se compararmos os depoimentos dos dois diferentes anos de pesquisa, podemos perceber que, mesmo depois de tanto tempo, não houve uma melhoria significativa na realidade educacional da região. A escola continua não atendendo às expectativas dos que a compõem, quer sejam alunos, quer sejam professores, o que se reflete na aprendizagem dos alunos e no resultado apresentado pelas estatísticas, como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB do município do Conde, que podemos observar na Tabela seguinte:

QUADRO III – IDEB 2005 – 2007 e projeções para rede municipal até 2021.

Ensino	IDEB observado		Projeção do IDEB							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Fundamental										
Anos Iniciais	2,8	3,2	2,9	3,2	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1
Anos Finais	2,6	2,9	2,6	2,8	3,1	3,5	3,9	4,1	4,4	4,7

Fonte: www.mec.gov.br (dados específicos do Conde)

O IDEB é um indicador que tem como finalidade medir a qualidade da educação, em notas que variam de zero a dez. Devemos analisá-lo não como o único meio de avaliação escolar, mas como mais uma ferramenta disponível. O índice é uma combinação dos resultados da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – além de ser calculado com dados referentes à aprovação, à reprovação e ao abandono dos alunos nas escolas, nos municípios e estados. Portanto, revelam-nos aspectos relativos à captação da transmissão de informação. Dessa forma, ele nos dá pistas e apresenta metas de melhorias para o processo educacional.

O Ministério da Educação e Cultura – MEC – estipulou metas do IDEB para todas as escolas, municípios, estados e para o país, que devem ser atingidas até 2021. Como podemos observar na tabela acima, os anos iniciais do ensino fundamental, que vai da educação infantil ao quinto ano, tem um índice gradual a ser atingido, o que acontece também com os anos finais, que vai do sexto ao nono ano, e, no caso do Conde, mesmo as metas de 2007 sendo superadas, os problemas no sistema de ensino são claramente perceptíveis.

Atualmente, segundo dados da Secretaria de Educação do Conde, o município possui 32 (trinta e duas) escolas, como podemos ver no quadro abaixo. Dessas, não estão contabilizadas as escolas da rede privada, que se localizam na zona urbana do município. A administração municipal mantém sob sua responsabilidade vinte e oito (28) escolas, sendo a maioria delas na zona rural. Já o Estado mantém apenas quatro (04) escolas, todas na zona urbana, conforme expressa este quadro:

QUADRO IV – Relação das escolas do município do Conde

No	NOME DA ESCOLA	ENDEREÇO	Característica
1	Creche Municipal Alfredo Rodrigues dos Santos	Sítio Gurugi	Rural
2	Creche Antonio Maranhão Junior	Rua Projetada, S/N	Urbana
3	Creche Jeranil Lundgren	R Prof Maria Amélia, S/N	Urbana
4	Creche Mul Noemia Alves	R General Perouse, S/N	Urbana
5	EMEF Mata da Chica II	Sítio Mata da Chica	Rural
6	EMEF João Gomes Ribeiro	Lot N S da Conceição, S/N	Urbana
7	EMEF Professora Lina R do Nascimento	Sítio Gurugi	Rural
8	EMPG Antonio Bento da Silva	Sítio Guaxinduba	Rural
9	EMPG Barra de Gramame	Lot Barra de Gramame, S/N	Rural
10	EMPG Profa Noemia Alves de Sousa	Jardim Recreio, S/N	Urbana
11	EMPG Benedito Roberto da Paixão	Sítio Paripe	Rural
12	EMPG Coronel Joca Viriato	Fazenda Utinga	Rural
13	EMEIEF Antonio de Sousa Santos	Fazenda Garupu II	Rural
14	EMEIEF Dr. Abelardo A de Azevedo	Lot Nsa Sra das Neves	Rural
15	EMEIEF João Carneiro da Cunha	Sítio Mata da Chica	Rural
16	EMEIEF Claudino Pereira	Faz Amparo, S/N	Rural
17	EMEIEF José Albino Pimentel	Sítio Gurugi	Rural
18	EMEIEF Marino Eleotério do Nascimento	Lot Barra de Gramame	Rural
19	EMEIEF Maria Eunice do Egito Souza	Fazenda Salsa	Rural
20	EMEIEF João José da Silva	Praia de Tambaba	Rural
21	EMEIEF Reginaldo Claudino Sales	Praia de Tabatinga	Rural
22	EMEIEF José Cosmo de Santana	Assentamento Frei Anastácio	Rural
23	EMEIEF e EJA Regina Gomes de Almeida	Sítio Capim Açú	Rural
24	EMEIEF e EJA Maria da Penha Accioly	Sítio Pituçu	Rural
25	EMEIEF e EJA Antonio Raimundo dos Santos	Sítio Caxitu	Rural
26	EMEIEF e EJA Manoel Paulino	BR 101 KM 230	Rural
27	EMEIEF e EJA Ovídio Tavares de Moraes	Sítio Mituaçu	Rural
28	EEEE Pov do Gurugi	Sít Gurugi I, S/N	Rural
29	EEEE Gov Pedro Gondim	R N S da Conceição, 22	Urbana
30	EEEE Prof Ilza de Almeida Ribeiro	Lot Cidade das Crianças, S/N	Urbana
31	EEEFM Prof João da Cunha Vinagre	Rodovia PB 18, KM35, S/N	Urbana
32	GR Esc Dep José Mariz VE	R Profa Maria Amélia, S/N	Urbana

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura do Município do Conde

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMPG – Escola Municipal de Primeiro Grau

EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

EMEIEF e EJA – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos

EEEE – Escola Estadual de Ensino Fundamental

EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

GR Esc – Grupo Escolar

Entre todas as escolas, apenas uma, que é a EEEFM Professor João da Cunha Vinagre, oferece o ensino médio e está localizada na zona urbana ou seja, nenhum dos estabelecimentos de ensino localizados na zona rural

oferece essa modalidade de ensino, obrigando os alunos dessa região a se locomoverem à cidade, o que, quase sempre, torna-se fator excludente de acesso à educação na fase do ensino médio.

O índice de analfabetismo do município chega a atingir 20,1%, para a população de 10 a 15 anos, e 37,7%, para a população acima de 15 anos de idade. Um número preocupante e que demonstra que, mesmo com uma quantidade aparentemente suficiente de escolas, uma parcela significativa da população ainda não tem acesso a ela, ou quando tem, não alcança resultados satisfatórios de escolarização.

Reverter essa situação é uma missão que depende de todos os que estão envolvidos no processo educacional: professores, funcionários, pais, alunos, entre outros. Porém, sem o trabalho e o investimento dos poderes públicos, no sentido de priorizar a educação como política pública de direito, o esforço e as atividades dos profissionais de educação, em muitos casos, tornam-se muito mais difíceis, isso quando não são em vão.

Durante nossas visitas às escolas, pudemos perceber o desprendimento, o amor, o profissionalismo e a vontade de trabalhar dos professores, diretores e funcionários em geral. Porém, essas qualidades terminam por esbarrar na falta de recursos, nos problemas de infra-estrutura, na falta de material didático, na falta de formação, nos salários baixos e em muitos outros problemas. Porém, isso não quer dizer, que não exista aprendizado e que o trabalho não renda bons resultados. A questão é que isso poderia atender a muito mais alunos e de forma mais orientada e ligada à realidade de todos.

Dando seguimento ao nosso estudo, apresentamos, a seguir, uma caracterização das três escolas escolhidas como campos de pesquisa: a José Albino Pimentel, localizada em Gurugi; a Reginaldo Claudino Sales, no assentamento Dona Antônia e, Regina Gomes de Almeida, no assentamento Capim Assu.

2.8 – Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental José Albino Pimentel

Inaugurada como Grupo Escolar, em 1979, ano em que, *coincidentemente*, o atual prefeito do Conde era vice-prefeito, a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Albino Pimentel torna-se efetivamente escola apenas em fevereiro de 1984. Ela é a maior e mais provida de recursos entre todas as unidades escolares que visitamos nos assentamentos. Ainda assim, são perceptíveis os problemas físicos e estruturais que ela apresenta.

Apenas circulando no prédio da escola, podemos observar problemas que vão desde a pintura, em péssimo estado, passando pela inconstância do fornecimento de água potável e chegando até a ausência de refeitório ou de espaço para a prática de esportes, pois, segundo a professora de educação física que atua na escola, os alunos praticam suas atividades físicas em um terreno baldio, que funciona como campo de futebol.

A escola é provida de seis (06) salas de aula, além da diretoria, da cantina e de banheiros, únicos espaços que abrigam o dia-a-dia escolar da comunidade. Quando questionada sobre os principais problemas enfrentados pela instituição, a diretora escreveu que o espaço físico para trabalhos esportivos e festivos eram as grandes dificuldades.

Além dos problemas supracitados, o questionário aplicado à diretora nos revelou outros problemas, como a falta de laboratório de informática, ou mesmo de computadores na escola, pois as provas e textos ainda são *rodados* em mimeógrafos.

Outro problema enfrentado pela escola é a falta de uma biblioteca ou de um espaço de leitura que atenda às necessidades dos alunos, pois, em todo o município, apenas na zona urbana do Conde existe uma biblioteca, que fica a quilômetros do assentamento, excluindo a possibilidade de os educandos manterem uma visita constante a ela.

Com relação à merenda dos alunos, pudemos observar, em todas as nossas visitas, que ela é servida diariamente e que também é de boa qualidade. Na escola, não há uma nutricionista individual, mas essa profissional está lotada na Secretaria de Educação e atende a todas as unidades de ensino do município.

A seguir, veja-se a fotografia da entrada da escola registrada durante nossas visitas ao assentamento:



Escola Municipal José Albino Pimentel, na foto a presença da diretora adjunta Alessandra

Localizada no assentamento de Gurugi II, às margens da rodovia de acesso a Jacumã, a escola funciona nos turnos da manhã, tarde e noite, sendo os horários da manhã e da tarde reservados aos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental de primeira fase, enquanto o turno da noite é dedicado a duas turmas em que funcionam a Educação de Jovens e Adultos, uma pelo PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos – e outra pelo programa federal Brasil Alfabetizado.

A escola tem 144 alunos no turno da manhã, 131, no turno da tarde, e 16 estudando a noite, num total de 291 alunos. Para atender a essa demanda pedagogicamente, a escola conta com um total de 14 funcionários. O coordenador pedagógico e o supervisor escolar estão lotados na Secretaria de Educação e visitam, esporadicamente, a unidade escolar. A seguir, temos outra foto da escola, em um fim de tarde, após mais uma jornada escolar:



Alunos após o término de uma jornada de aula na EMEF José Albino Pimentel, no Assentamento Gurugi II, no município do Conde. 25.04.2008.

A escola atende a alunos dos Assentamentos Gurugi I, Gurugi II, Paripe e da comunidade quilombola Ipiranga que, apesar de serem núcleos de comunidades diferentes, estão localizados lado a lado, dificultando, inclusive, a percepção de onde começa um e onde termina o outro. Abaixo, podemos ver uma sequência de aulas na escola, em fotografias registradas em dias alternados:



Dia-a-dia da Escola José Albino Pimentel em maio e junho de 2008

2.9 – Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Reginaldo Claudino de Sales

Localizada no Assentamento Dona Antônia, na Praia de Tabatinga, região de Carapibus, a Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Reginaldo Claudino de Sales funciona nos turnos da manhã e da tarde. Pela manhã, funcionam: a educação infantil, o segundo e o quarto anos da primeira fase do ensino fundamental; à tarde, o primeiro, o terceiro e o quarto anos, também da primeira fase do ensino fundamental, ou seja, três turmas pela manhã e três à tarde, perfazendo um total de seis (06).

Uma dificuldade com relação ao Assentamento Dona Antônia é o acesso à comunidade. A maioria dos transportes públicos coletivos, que circulam na região, não trafegam até o Assentamento, forçando os moradores a uma longa caminhada até o ponto mais próximo, que fica na rodovia da praia de Carapibus.

A escola possui três salas de aula, a diretoria e uma pequena cantina, e, mesmo com os visíveis problemas de estrutura física, é mantida com bastante organização e cuidado. Dispõe de água e energia, ao contrário de muitas escolas em zona rural.

Com um total de cento e vinte e cinco (125) alunos, sendo que sessenta e dois (62) pela manhã e sessenta e três (63) à tarde, O Reginaldo Claudino conta com oito funcionários, com exceção dos professores.

Para o acompanhamento pedagógico da escola, a Secretaria de Educação mantém uma supervisora escolar que, visita a unidade dois dias da semana, porém não existe disponível nenhum coordenador pedagógico que atenda à escola, nem mesmo na Secretaria, deixando os professores sem uma assessoria importante para o processo de ensino-aprendizagem.

A escola não possui laboratório de informática nem computador para os trabalhos da Secretaria. Também é desprovida de biblioteca ou de espaço de leitura e fica ainda mais distante da biblioteca da cidade do que o Assentamento Gurugi, impossibilitando, de forma efetiva, o acesso do alunado à leitura.

Para a prática de esportes, os alunos utilizam um campo que fica distante da escola, pois ela não reserva nenhum espaço adequado para a

educação física. Pudemos presenciar, no período de nossas visitas, que os alunos ensaiavam sua tradicional dança de quadrilha para a época junina, em uma apertada sala de aula, por falta de outro espaço mais apropriado.

Sobre à merenda, a diretora informou não haver problemas, pois considera a comida de boa qualidade. Além disso, ela é servida todos os dias, não sendo comum a sua falta, o que pudemos constatar em nossas visitas à escola.

Abaixo, podemos observar, nas fotografias, a fachada da escola e algumas imagens do dia-a-dia dos alunos, registradas durante o nosso período de visitas:



EMEF Reginaldo Claudino de Sales em maio de 2008



Dia-a-dia da Escola Reginaldo Claudino de Sales em junho de 2008

2.10 – Escola Municipal de Educação Infantil Ensino Fundamental e EJA Regina Gomes de Almeida

A Escola Municipal de Educação Infantil Ensino Fundamental e EJA Regina Gomes de Almeida, está localizada na comunidade de Capim Assu e atende, também, aos alunos do Assentamento Rick Charles, que não tem escola própria. O prédio onde funciona esse estabelecimento escolar apresenta uma série de problemas estruturais, como, por exemplo, a falta de água potável.

Outro problema que encontramos foi a dificuldade de acesso à comunidade, que não dispõe de nenhuma linha de ônibus que atenda aos moradores. O acesso ao local é de estrada de barro e com bastantes buracos. Segundo os funcionários da escola, em período de chuva, é quase impossível o acesso, pois os caminhos inundam, e os alunos ficam praticamente sem aula. A escola é a única, entre as pesquisadas, que funciona de forma multisseriada, ou seja, todos os anos da primeira fase do ensino fundamental funcionam em uma só sala, sob os cuidados de apenas uma professora. O que não é adequado, pois prejudica a aprendizagem dos alunos e sobrecarrega o professor.

Assim como as outras, na Escola Regina Gomes, também não há nenhum espaço adequado para a prática de esportes nem campo ou terreno onde os alunos possam fazer educação física. Além disso, a escola também não é provida de biblioteca, espaço de leitura ou de um laboratório de informática.

Funcionando com quatro funcionários, nos três turnos, a Instituição não conta com o apoio pedagógico de um coordenador ou de um supervisor escolar, o que dificulta o trabalho dos três professores que atuam um pela manhã, outro a tarde e um à noite, na Educação de Jovens e Adultos. Cada educador atende, respectivamente, manhã: treze (13) alunos, tarde: dezessete (17) alunos e noite: dezesseis (16) alunos.

Em relação à merenda, a escola também não enfrenta problemas, pois, assim como nas outras unidades pesquisadas, é fornecida pela Prefeitura e de boa qualidade, servida todos os dias, segundo o diretor da escola.



EMEF Regina Gomes de Almeida em maio de 2008



Dia-a-dia da escola Regina Gomes de Almeida em maio de 2008

Diante das informações tratadas neste capítulo, pudemos perceber, ao menos em parte, a realidade do nosso campo de pesquisa. A partir disso, e do suporte teórico do primeiro capítulo, iremos, no capítulo a seguir, analisar os dados obtidos na pesquisa, a fim de perceber práticas de história local por parte dos educadores de assentamentos rurais.

3 – PRÁTICAS DE HISTÓRIA LOCAL NOS ASSENTAMENTOS DO CONDE: DA TEORIA À PRÁTICA

3.1 – Formação das professoras

No que concerne à formação das professoras entrevistadas, podemos constatar que, dentre elas, apenas uma tem curso de Pedagogia de caráter regular em uma universidade pública, o que demonstra a dificuldade de acesso a esse tipo de instituição. Duas delas concluíram em cursos de curta duração, na Universidade Vale do Acaraú - UVA, faculdade privada oriunda do Ceará e que funciona em muitas cidades do Nordeste, inclusive em João Pessoa. E, por fim, uma está em vias de concluir em uma faculdade a distância, também em curso de curta duração.

Ressaltamos, aqui, que essa observação não visa questionar a capacidade das professoras, mas sugerir a inexistência de mais ofertas de vagas pelo poder público, principalmente na zona rural, nas universidades públicas, além das dificuldades de acesso e de permanência nas que já existem, mesmo na zona urbana.

Outro fator que podemos enunciar é a falta de estrutura dos Cursos de Pedagogia em todo o Brasil para preparar o professor para a atividade docente. O atual ministro da educação, Fernando Haddad (2008), em entrevista cedida à Revista Escola, aponta que a LDB de 1996, ao mesmo tempo em que tentou definir a obrigatoriedade do diploma de nível superior para lecionar, provocou o esvaziamento nos cursos de Magistério de nível médio. Ele afirma que “a Pedagogia continuou sendo um curso genérico, sem dar ênfase às práticas de sala de aula” (p. 34).

Ora, se as universidades federais, que oferecem cursos de quatro anos, não se encontram preparadas para formar o professor adequadamente para lecionar, deve-se questionar e analisar o serviço oferecido pelas faculdades que funcionam em três, ou até dois anos, com aulas apenas aos sábados.

O ministro aponta como uma solução para o problema uma reestruturação nos currículos dos cursos de Pedagogia de acordo com a realidade da sala de aula. Acreditamos, porém, que, sem a valorização do

professor, nenhuma mudança, em termos de currículo, sanará os problemas educacionais no país.

Sobre o ensino de História, na primeira fase do ensino fundamental, também percebemos que não existe uma formação adequada, visto que os profissionais que atuam nessa etapa de ensino são formados em Pedagogia e assumem o papel de professores conhecidos como polivalentes, pois têm que ensinar as disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Ensinar História é uma tarefa extremamente difícil, primeiro porque o professor necessita de um grande *acervo* teórico do conhecimento histórico que respalde sua aula; depois, porque é preciso associar esse conhecimento acadêmico ao saber dos seus educandos, ainda mais quando são crianças na faixa-etária de oito a onze anos. Então, como fazer para que eles se interessem por uma disciplina que é tida para eles como *chata e enfadonha* e, principalmente, que seus conteúdos estão longe da realidade dessas crianças? Uma das respostas pode estar na aproximação do conteúdo de História com o cotidiano do aluno, porém, convém lembrar que esse cotidiano local não está dissociado de outras realidades de escala regional, nacional e mundial. Por isso, é preciso garantir que o professor que leciona História tenha uma formação adequada, a fim de que ele domine o processo de produção do conhecimento histórico. Em outras palavras,

O professor de história precisa ser alguém que entenda de história, não no sentido de que saiba de tudo o que aconteceu com a humanidade, mas que saiba como a história é produzida e que consiga ter uma visão crítica do trabalho histórico existente. (CABRINI, 1987, p. 23).

Essa é uma tarefa que, a princípio, pode parecer fácil, mas que apresenta uma série de dificuldades que, se não forem levadas em consideração, podem acarretar uma série de prejuízos ao aluno.

Como exemplo disso, temos a omissão da sua realidade no processo de ensino-aprendizagem, ou ainda, uma distorção da sua vivência quanto à história geral. O mesmo pode ocorrer ao contrário: a omissão do processo geral em substituição apenas à história local dos alunos, dando ênfase, nesse

caso, ao localismo, pois a realidade local não pode ser dissociada da história geral e vice-versa.

Nesse sentido, percebemos que falta aos educadores que atuam no primeiro segmento do ensino fundamental uma capacitação adequada para ensinar História. Isso aconteceu visivelmente nas nossas entrevistas, posto que, mesmo as quatro professoras afirmando acharem importante o ensino de História, apenas uma delas disse que gosta da disciplina. Essa situação se agrava no caso das escolas da zona rural, pois além da formação inadequada, fatores como a falta de material didático condizente e a ideia do urbano superior ao rural contribuem ainda mais para o insucesso dos alunos.

3.2 – Ensinar: sonho ou única opção?

A situação atual da educação brasileira ainda deixa muito a desejar se a compararmos com outros países. A realidade do profissional da educação, no nosso país, apesar de apresentar melhoras significativas e estarmos vivenciando as discussões pela aprovação do piso salarial nacional para a classe, ainda apresenta problemas como a falta de formação adequada, a ausência de um plano de cargos e carreira e, ainda, os baixos salários, que desvalorizam o trabalho dos professores e tornam a profissão menos procurada e vista como último recurso para quem não consegue ingressar na profissão desejada. Reservadas as devidas proporções, não generalizamos essa afirmação, uma vez que muitos professores estão exercendo suas atividades por escolha própria ou por vocação e lutam por melhorias de trabalho e pela valorização da profissão.

Entre as professoras entrevistadas, por exemplo, podemos perceber, através de seus relatos, que a opção da Professora 1 pela educação se deu de forma casual, pois seu sonho era cursar Direito, mas, como não conseguiu aprovação, sua alternativa foi ingressar numa faculdade particular, no Curso de Pedagogia. Ela reconhece, porém, que, mesmo com muitas dificuldades, *tira* seu sustento desse trabalho, apesar de não ser a profissão que tanto desejou, como mostra sua fala:

Era meu sonho fazer Direito, meu pai era, é advogado, aí era meu sonho, eu passei quatro anos revoltada com o estudo, depois eu tentei, por causa da minha irmã que queria fazer e queria uma companhia, aí eu... tô falando a verdade visse? Aí minha irmã ficou insistindo eu fiz o da UVA, mas por insistência dela.

(Professora 1, junho/2008)

Já a Professora 2 nos relatou, com relação à sua escolha, outra dura realidade, ou seja, a falta de opção profissional de quem viveu e ainda vive nos assentamentos rurais. Para ela, trabalhar como professora foi uma decisão consciente. Porém ela aponta que, na época de sua escolha, as únicas opções disponíveis eram nas áreas de educação ou de saúde ou, ainda, trabalhar no roçado em situação de extrema exploração, o que, nos dias de hoje, mudou minimamente:

Sim, não era um sonho, mas na época que eu comecei a trabalhar era o que tinha né? Aqui só tinha essas profissões, escola, saúde, eu optei por escola, que eu acha que ia me dar melhor, como professora do que na área de saúde, foi por gostar mesmo.

(Professora 2, junho/2008)

Já as Professoras 3 e 4 relatam que suas escolhas para ensinar ocorreram por gosto e vocação, mesmo reconhecendo as dificuldades e implicações próprias da profissão. As duas professoras percebem, nitidamente a desvalorização imposta sobre suas funções, mas demonstram também conhecer a importância social e o papel do professor na construção de um mundo melhor e mais justo. Vejam-se suas falas:

Porque você optou por essa profissão?
Por gostar mesmo, vi que dava pra ser professora e eu tinha jeito, aí escolhi ser professora. (...)
O que você acha de lecionar?
Ah difícil viu, complicado assim né? Pelo momento atual, sem a ajuda da família, é muito difícil, e tem uns alunos sem interesse, a família não liga, a gente manda chamar, eles não sabem o que fazer com a criança então, lecionar atualmente, deve ser por amor mesmo.

(Professora 3, junho/2008)

Porque você optou por essa profissão?
Foi uma escolha minha, eu sempre gostei assim de ensinar, apesar dos obstáculos, mas eu faço porque eu gosto, porque se fosse escolher por salário, por outra coisa então a gente não

escolhia, acho que é a profissão menos reconhecida né? Que é a do professor, que é uma das mais importantes, menos reconhecida e menos remunerada também.
(Professora 4, junho/2008)

Como observado acima, nos quatro depoimentos, ser professor, no Brasil, em grande parte dos casos, é uma questão de sobrevivência, diante das dificuldades de se seguir outra profissão e da necessidade de se *sustentar* economicamente. Portanto, ingressar na carreira docente se torna única opção. Mesmo quando ser professor é uma opção voluntária, o profissional se depara com uma série de dificuldades que contribuem para sua desmotivação diante de sua função.

As longas jornadas em sala de aula - o professor, geralmente, trabalha em mais de uma escola – colaboram para a falta de planejamento das aulas e, como ele não possui material pedagógico adequado, acaba por reproduzir todo o conteúdo apresentado pelos livros didáticos, transferindo um conhecimento que não condiz com a realidade de seus alunos.

3.3 – O livro didático de História adotado

Nessa pesquisa, entendemos o livro didático como um, entre outros, complemento para o trabalho do professor, e não, como um manual ortodoxo, que deva ser cumprido a todo custo. Nos dizeres de Batista, citado em Seal e Cunha (2007), ele é “um complemento à ação do professor, que deve introduzir e desenvolver a matéria, sugerir exercícios, fazer avaliações, propor acréscimos” (p. 134). Porém, não deve *engessar* o trabalho do professor, que pode e tem por obrigação buscar outras opções pedagógicas.

Nos assentamentos, o livro didático de História adotado pelas três escolas pesquisadas é o *História – Projeto Pitangá*, organizado pela Editora Moderna, localizada no Estado de São Paulo. Uma obra coletiva desenvolvida em quatro volumes para alunos de 1ª a 4ª séries, que corresponde ao 2º e ao 5º anos atuais, da qual o sumário do exemplar do 3º ano, que é a antiga 2ª série, é o que diz respeito à nossa pesquisa, pode ser visto a seguir:

SUMÁRIO

A organização do livro	4
Bloco 1 Cidades do Brasil	6
Unidade 1 Salvador de todos os santos e culturas	8
Unidade 2 Rio de Janeiro, uma cidade de contrastes	22
Unidade 3 Brasília: cidade do poder	38
■ Revista de História A maior cidade do Brasil	50
Pelos caminhos de São Paulo.....	52
A cidade de todos os povos.....	54
Bloco 2 Ligando o território	56
Unidade 4 Sobre quatro rodas	58
Unidade 5 Sobre trilhos	70
Unidade 6 Animais e embarcações	84
■ Revista de História Da Itália para o Brasil	102
O primeiro avião da história	104
Bloco 3 Pelos campos do Brasil	106
Unidade 7 Senhores da terra: os povos indígenas	108
Unidade 8 A agricultura brasileira	122
Unidade 9 A pecuária brasileira	134
■ Revista de História Um produto bem conhecido	144
A grande propriedade: o fim da floresta?	146
Sugestões de leitura	148
Bibliografia	152

Como podemos ver, o livro está organizado em três blocos temáticos, que dão ênfase à questão da história social e cultural, relacionando-os às

questões políticas e econômicas. A organização da obra ocorre da seguinte maneira:

Bloco 1 – Cidades do Brasil: esse bloco busca caracterizar cultural e socialmente, através da História, a cidade onde o aluno mora. O bloco está dividido em três unidades: *Salvador de todos os santos e culturas; Rio de Janeiro, uma cidade de contrastes e Brasília: cidade do poder*. Ou seja, o livro retrata algumas das capitais do Brasil marcadas pela urbanidade, metrópoles de realidades distantes da vivência dos alunos dos assentamentos. A abordagem escolhida pelos autores baseou-se na situação presente dessas cidades, seus problemas atuais, e partiu em direção ao passado, para entender esses problemas.

Bloco 2 – Ligando o território: esse bloco trata das formas de transporte entre as cidades e está dividido em três unidades, elencadas a seguir: *Sobre quatro rodas, Sobre trilhos e Animais e embarcações*.

Os autores buscaram mostrar aos alunos o predomínio dos automóveis no tempo presente, alertando para o reconhecimento de que as principais fontes dos combustíveis são finitas, apontando para a necessidade de encontrar formas mais racionais de transporte, que atendam às necessidades humanas. É um bloco de história temática, porém, nesse caso, essa abordagem acontece sem nenhuma articulação do local com o regional ou o nacional, pelo contrário, a ênfase é dada aos meios de transportes das grandes cidades.

Bloco 3 – Pelos campos do Brasil: o último bloco trata de duas importantes atividades de ocupação do território brasileiro: a agricultura e a pecuária e está dividido em três unidades: *Senhores da terra: os povos indígenas, A agricultura brasileira e a Pecuária brasileira*.

Os autores enfatizaram, nesse bloco, o tema da cultura indígena, com o objetivo de mostrar a existência de contextos sociais e culturas diferentes daqueles vividos pelos alunos da zona urbana, a quem o livro se destina. Nesse caso, parte desse bloco poderia ser bem utilizada pelas professoras do Assentamento do Conde, através de uma relação da proposta apresentada pelo livro com as tribos indígenas originárias da região, suas lutas para sobreviver, suas relações com a terra, ou, ainda, entre outros aspectos, suas contribuições para a formação atual do município.

Ao analisarmos o livro utilizado nos Assentamentos rurais do Conde, podemos perceber que ele não tem como característica a pura transmissão de conteúdos, ou que ele busca dar ênfase à aprendizagem e à recuperação e memorização de informações.

Segundo a divisão do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, apresentada por Stamatto (2007), trata-se de um livro de *Formação Reflexiva*, pois tem como principais características a valorização da ação, da reflexão, com propostas que visam desafiar o raciocínio do educando e a apreensão de um conhecimento crítico, nos dizeres da autora:

As obras didáticas de História, vinculadas a esta concepção, contemplam os conteúdos tradicionalmente ensinados, entretanto, buscam apresentar propostas desafiadoras e questionadoras e desenvolver a capacidade de raciocínio e de argumentação, a apreensão de um conhecimento crítico, valorizando sempre a ação, a reflexão e a tomada de consciência. Porém, em alguns casos o que acontece é a substituição de 'verdades consagradas' por outras já prontas, voltando-se a antigas fórmulas de trabalhar conteúdos: os questionários, críticos, mas ainda sob a forma de perguntas e respostas, inclusive com a resposta no Manual do Professor. (p. 42-43)

Reservadas as qualidades críticas do livro utilizado nos assentamentos, não podemos deixar de fazer algumas observações com relação à história local, enquanto suporte a uma identidade social, e que o torna um complemento delicado para o professor que atua em uma realidade de movimento social rural.

Em primeiro lugar, o livro tem uma característica de abordagem predominantemente urbana e trata, principalmente, das grandes cidades, como Salvador, Rio de Janeiro, Brasília e São Paulo. Ele trata, principalmente, das questões culturais e sociais desses grandes centros, e que estão muito distantes das realidades dos assentamentos rurais. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), isso ocorre por que

Os temas ligados à questão urbana, à sua dominância sobre o modo de vida rural, à predominância da cidade sobre o campo e à imposição do ritmo de tempo da fábrica sobre o ritmo de tempo da natureza são problemas comuns à maioria da população brasileira e à grande maioria dos indivíduos na atualidade. (p. 44)

Por esse motivo, é necessária a utilização de outras fontes, como revistas, jornais, músicas, filmes ou, ainda, de outros materiais didáticos que complementem o trabalho pedagógico do professor, além de visitas a lugares importantes da comunidade.

No caso do Conde, o livro, *Uma história do Conde*, poderia ser utilizado com essa perspectiva de complementação ao livro, mas não é o que acontece na prática, como veremos mais adiante.

Outro aspecto que percebemos é o de que, no Bloco 3, que trata da questão da agricultura e da pecuária, a agricultura é uma realidade vivida pelos alunos dos assentamentos. Ela aparece com o objetivo de mostrar a existência de contextos sociais e culturais diferentes, distantes e isolados daqueles vividos pelos educandos das áreas urbanas. Na nossa percepção, para a realidade dos alunos do campo, essa opção termina por excluí-los, ao menos enquanto agentes ativos da história, dos conteúdos dos livros didáticos, aparecendo ocasionalmente, conforme opção expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

Nesse sentido, esta proposta opta por trabalhar com temas relacionados às questões urbanas, mas estabelecendo as articulações constantes com as questões rurais locais ou nacionais. (p. 44)

Além disso, na unidade que trata da agricultura brasileira, mesmo sendo abordadas questões de desigualdade na distribuição das terras do território nacional, da cana-de-açúcar, do agronegócio e da agricultura familiar, como podemos observar a seguir, em nenhum momento os movimentos sociais do campo são citados.

1. Um país de grandes propriedades

■ Leia a letra de música. Depois, responda.

Fome come

"Gente
Eu tô ficando impaciente
A minha fome é persistente
Come frio come quente
Come o que vê pela frente
Come a língua come o dente
Qualquer coisa que alimente
A fome come simplesmente
Come tudo no ambiente
Tudo o que seja atraente
É uma fome absorvente
Come e nunca é suficiente
Toda a fome é tão carente
Come o amor que a gente sente
A fome come eternamente
No passado e no presente
A fome é sempre descontente

Fome come
Fome come [...]"

Sandra Peres e Paulo Tatit.
CD *Canções curiosas*. Palavra Cantada, 1998.



- Por que as pessoas sentem fome?

- Cite algumas atividades humanas que estão relacionadas à alimentação das pessoas.

- Na sua opinião, existe fome no Brasil?

Espera-se que os alunos percebam que a fome é causada pela má distribuição de renda, que impede muitas famílias de terem condições de comprar alimentos e outros produtos necessários à sobrevivência. A unidade irá tratar da agricultura no Brasil, de modo geral, e do cultivo do açúcar, em particular. Nesse sentido, espera-se que os alunos reconheçam a agricultura como uma das atividades humanas capazes de oferecer soluções para o problema da fome. Quanto à fome no Brasil, os alunos terão a oportunidade, na próxima dupla de atividades, de realizar uma investigação em grupo sobre o tema.

O Brasil tem muita terra

O Brasil é um dos maiores produtores de alimentos do mundo. Nos campos do Brasil existem cultivos de cana-de-açúcar, soja, milho, mandioca, arroz, feijão, café, laranja e de muitos outros produtos. Mesmo assim, muita gente passa fome no Brasil.

Há muita terra para pouca gente

Muitas terras de nosso país pertencem a poucas empresas ou pessoas. A maior parte das pessoas que trabalham no campo, porém, não tem terras.

Em muitas das grandes propriedades brasileiras, a produção é voltada para o abastecimento de outros países. Nelas, um único produto é cultivado: cana-de-açúcar, soja ou café, por exemplo. Essa prática é chamada de **monocultura**.

Existem também pequenos agricultores

Não existem apenas grandes agricultores no Brasil. Existem também pequenos agricultores, que fornecem alimentos para boa parte dos brasileiros. Esses agricultores cultivam frutas, verduras, grãos, etc. Por isso, uma boa forma de acabar com a fome no Brasil é favorecer a pequena agricultura familiar.



DELFIN MARTINS/OLHAR IMAGEM



PAULO BACKES/TEXTOTO

À esquerda, colheita mecanizada de arroz em grande propriedade agrícola; à direita, agricultura familiar. Rio Grande do Sul, 1999.

Esse livro é distante da realidade dos alunos dos Assentamentos do Conde, a principal referência para as professoras. De caráter extremamente urbano, ele é utilizado no dia-a-dia da sala de aula sem mesmo uma relação com o cotidiano local.

Ao serem perguntadas como o livro didático é utilizado, as professoras não demonstraram segurança em suas respostas, o que pode indicar uma situação agravante: além da inadequação do livro, ele também é utilizado de forma desinteressante para os alunos, que continuam estudando através de métodos tradicionais. Vejamos as respostas de cada uma das professoras entrevistadas:

Então, a gente tem um roteiro, que é o livro didático né, que tem que dar os conteúdos. Eu trabalho assim, ele tem um conteúdo, é, eu passo um texto informativo pra eles, primeiro depende do conteúdo que eu vou trabalhar, entendeu? As várias histórias, do bairro, eu primeiro vou explicar tudo, o que é um bairro, tal, popularmente na linguagem que eles tem, depois quando fizer isso eu vou ler o texto informativo, tirar as dúvidas deles.

(Professora 1, junho/2008)

Através de pesquisa, de leitura, estudo dirigido, questionários.

(Professora 3, junho/2008)

Eu trabalho com alguns conteúdos, que nele tem que faz parte daqui da comunidade, e tento passar isso, além de dentro da sala de aula, também na comunidade, trabalhos extraclasse.

(Professora 4, junho/2008)

Percebemos, no momento da entrevista, que as três professoras não responderam de com segurança ao questionamento. A demora e o silêncio em responder, seria um indicativo de que: o que acontece na prática é a utilização do livro de forma a transferir o conteúdo pronto para o alunado, na perspectiva da educação bancária tão discutida por Freire (1987)?

Dentre as professoras entrevistadas, a única que demonstrou certo desinteresse pelo livro didático foi a Professora 2. Vale enfatizar que essa educadora é a única de origem do assentamento, ou seja, ela vivenciou a história da comunidade e presenciou os conflitos pelas terras locais, o que contribuiu para a sua percepção histórica do assentamento. Ela é, também, a única professora, entre as entrevistadas, que atuava na educação do município no período do processo de criação do livro *Uma história do Conde*, e do

período de formação desprendido aos professores pelo grupo de história local da UFPB, após o lançamento do mesmo livro. Ela assim se expressa:

A gente trabalha com um livro didático adotado pela escola, mas são poucas coisas que eu dou aula, porque a segunda série a gente tem que trabalhar é o da comunidade [...] Eu uso, tipo assim, fazendo questionário, fazendo leitura com eles, oralmente com eles, em conjunto, explicando, eles perguntam, eu respondo, certo, mas assim que eu acho mesmo que interessa mesmo pra eles é a história deles. (Professora 2)

Vemos, pois, que os professores que trabalham em áreas de lutas ou conquistas dos movimentos sociais rurais, principalmente os que não têm raízes no assentamento, encontram-se em uma situação de dificuldades para trabalhar a história local da comunidade de seus alunos, porquanto o livro didático se apresenta como um suporte distante da realidade de seus alunos. Some-se a isso a não utilização de materiais didáticos ou de apoio, como o livro *Uma história do Conde*, que tratem da história da comunidade e poderiam ser usados como propostas complementares ao livro didático adotado, mas que não são distribuídos pela prefeitura aos seus professores.

3.4 – O livro *Uma história do Conde* nas escolas dos assentamentos

Sabemos que existe um material didático produzido, inclusive, com a participação da comunidade do Conde em 1994 e que foi usado como referência para a construção da nossa pesquisa, por dar prioridade ao ensino de História pautado no recorte metodológico da história local, com ênfase ao mundo do trabalho e suas relações sociais. Então, será que ele é utilizado pela Secretaria de Educação do município? Ou, ainda, será que esse livro é conhecido pelas professoras?

Quando questionamos se sabiam da existência do livro *Uma história do Conde*, recebemos delas as seguintes respostas:

Professora, você sabia da existência do livro *Uma história do Conde*?
Não, não sabia, fiquei sabendo agora que você me mostrou.
(Professora 1, junho/2008)

Professora, você sabia da existência do livro *Uma história do Conde*?

Sim, eu até tinha o livro.

(Professora 2, junho/2008)

Professora, você sabia da existência do livro *Uma história do Conde*?

Não.

(Professora 3, junho/2008)

Professora, você sabia da existência do livro *Uma história do Conde*?

Sim, já ouvi falar, mas não tenho acesso a ele não.

(Professora 4, junho/2008)

A respeito da utilização do livro produzido pelo grupo de pesquisa em história local da UFPB, em conjunto com a comunidade, a realidade encontrada é de que nenhuma das educadoras entrevistadas utiliza esse recurso para o trabalho direto com os alunos. Apenas a Professora 2, que tem origem no assentamento, já recorreu ao livro apenas como fonte de pesquisa pessoal, mas trabalha a história local através do conhecimento adquirido na sua vivência na comunidade.

A Professora 4 já *ouviu falar* da obra, e as outras duas educadoras, sequer sabiam da existência do material, que não é distribuído nem indicado pela Prefeitura do município. Existe apenas um exemplar disponível na biblioteca, que fica na cidade, a alguns quilômetros de cada um dos assentamentos.

Essa foi a realidade encontrada durante a pesquisa de campo, como podemos verificar nos relatos das professoras entrevistadas durante as nossas visitas.

Elencamos, a seguir, as respostas da Professora 1 e da Professora 3, quando perguntamos se elas possuíam ou se conheciam algum material didático que tratasse da localidade, ou ainda quais as dificuldades para adquirir materiais desse tipo:

Com exceção do livro didático, você tem ou conhece algum material sobre o município ou sobre o assentamento?

Não, não tenho conhecimento.

Que dificuldade você encontra para adquirir esse tipo de material?

A falta de tempo, por isso não tenho como pesquisar outros recursos.

(Professora 1, junho/2008)

Você tem algum material sobre o município ou sobre o assentamento?

Não, nenhum.

Que dificuldade você encontra para adquirir esse tipo de material?

A dificuldade que tem, eu acho que porque o município não fornece né.

(Professora 3, junho/2008)

As Professoras 2 e 4, quando questionadas sobre se tinham conhecimento ou se possuíam algum material sobre a história do município, responderam a essas perguntas positivamente, como podemos verificar a seguir:

Você tem disponível algum material pedagógico sobre o município ou sobre o assentamento?

Não, não tenho, mas, na escola não tem não, mas tinha sim. Sabe porque eu nem procuro? Porque eu conheço, eu me sinto a vontade pra ensinar eles porque eu já conheço, é do meu tempo, eles se interessam, perguntam, eu me acho segura pra ensinar.

(Professora 2, junho/2008)

Você tem disponível algum material didático sobre o município ou sobre o assentamento?

Tem, aqui na escola tem, a história da comunidade, tem material produzido sobre a história.

E do município?

Do município? Também tem, não tem muito não, mas tem um livro por aí sobre o Conde, falando muito do Conde.

Um livro vermelho?

É, uma história do Conde.

E você utiliza esse material?

Não, não utilizo.

(Professora 4, junho/2008)

A Professora 2 e a Professora 4, mesmo tendo ciência dos materiais que trabalham a história do assentamento ou do município não recorrem a esses recursos. Em relação ao material apontado pela Professora 4 sobre a história do assentamento, existia na escola uma monografia que apresentava uma história da comunidade, porém, quando solicitamos uma cópia do texto, a educadora nos informou que ele foi extraviado e que já não estava mais disponível.

Podemos observar que a Professora 1 e a Professora 3 enfrentam uma dificuldade de origem dupla, pois, além de não terem disponível nenhum material didático que contenha informações sobre a história do assentamento

ou do município, elas também não moram no assentamento nem no município, desconhecendo, portanto, essa história da comunidade, o que pode se tornar um entrave para o ensino de história local. Cabe, nesse momento, uma crítica à falta de um planejamento pedagógico por parte da Secretaria de Educação, que envolva os professores com a temática da história local.

Uma saída que pode ser adotada, mas que não é fácil, pois requer uma capacidade metodológica de articular o cotidiano escolar com os conteúdos formais exigidos, é trabalhar a aula de história a partir da percepção e da vivência dos próprios alunos, desde que essa prática seja orientada pelo professor. A Professora 1 e a Professora 3, ao serem questionadas sobre como lecionam a disciplina de história aos seus alunos, responderam da seguinte maneira:

eu fico fascinada, porque eu procuro pesquisar deles, que eu não sei nada daqui, então como eu vou ensinar uma coisa que eu não sei? Então, eu procuro pesquisar deles, e eles falando, eles, menino. Eles saem catucando tudo que, é, aqui, o povo diz que aqui é Gurugi, mas não é, porque é Ipiranga, porque o povo não gosta daqui, porque antigamente, aí começa, eles contam a história deles. Aí, o que é agrovila? Que bexiga é agrovila? Não professora, agrovila é prá lá, é porque as casas são assim, o presidente da associação vai procurar dinheiro pra fazer...eu sei que eles contam a história deles, e eles contam com muito orgulho mesmo.

(Professora 1, junho/2008)

Leciono através de aulas explicativas, pesquisas, estudo, aqui mesmo é trabalho em equipe, faço grupos.

(Professora 3, junho/2008)

Porém, o fato de a maioria dos professores da primeira fase do ensino fundamental não ter uma formação específica em história, pode levá-los, por exemplo, a não sistematizarem essa experiência histórica, a fim de que ela seja escrita e se torne futura fonte de pesquisa ou, ainda, recorrer à memória dos alunos, à de seus avós, de seus pais, de sua comunidade, sem relacioná-las com a história numa escala mais geral, caracterizando a prática de estudar o local pelo local, de forma fragmentada e dissociada de uma realidade mais ampla e global. Sobre essa questão, Oliveira (2007) nos esclarece que

O problema é que isso tem sido usado como substitutivo ao ensino de História, exatamente porque a formação do professor que atua nessa área (1ª fase do ensino fundamental) é a de

polivalente. Desconhecedor da pesquisa histórica sobre esses recortes (local, regional) e diante da exigência de ruptura com o tradicional, o apelo à voz popular, repito, tem-se equiparado ao conhecimento produzido pela pesquisa histórica. (p. 12)

O fato de o professor ter formação em História também não garante a prática da sistematização do conhecimento histórico prévio do educando e o relacionamento dessa realidade local com a história geral. Para que isso aconteça, além do conhecimento histórico, faz-se necessária uma percepção e uma metodologia pedagógica que articule os saberes escolares com os não-escolares.

Como referência para uma articulação entre o saber geral e o saber prévio do aluno, apontamos a contribuição do educador Paulo Freire, que buscou trabalhar contextualizando a escola, os alunos, o conteúdo, reforçando assim as identidades locais, a conscientização e a autonomia, o que está, de certa forma, relacionado à proposta da história local, pois a filosofia freireana busca estimular a aprendizagem a partir da vivência dos alunos, articulando esse cotidiano com o mundo.

Nos casos da Professora 2 e da Professora 4, nós encontramos outra realidade que ameniza essa situação da falta de materiais didáticos sobre a história do assentamento, porém não a exclui. A Professora 2, por exemplo, nasceu e viveu no Assentamento de Gurugi e leciona na escola há vinte e cinco anos. Já a Professora 4 leciona na escola do Assentamento Dona Antônia há seis anos.

Essa vivência na comunidade *presenteia* o professor com a percepção da história do local, inclusive fazendo dele, junto com os alunos, agente ativo da história. O professor se torna uma figura presente na vida e na história dos alunos. Ao serem questionadas como ensinavam História aos seus alunos, elas responderam:

Como eu sou da comunidade, conheço um pouco da história de Gurugi, pra mim não é difícil ensinar, eu faço um resumo do que eu conheço, também falo com eles, porque queira ou não eles já traz de casa, com os pais né, o assunto, a história de Gurugi, a história da comunidade, eu não sei se você sabe que houve mortes e tudo pra poder, é, ter essa conquista de terra, eu faço um resumo, questiono, entrevista, peço pra que eles entrevistem alguém mais velho, em se tratando do Gurugi, da comunidade mesmo né...

(Professora 2, junho/2008)

a gente vai mais pelos conteúdos que a gente recebe né? Então a gente tenta mudar aqui um pouco, um pouco assim a gente trabalha mais a história da comunidade, a gente trabalha história geral, tudo, mas também da comunidade, por que aqui na comunidade tem a história que é do assentamento que se chama Dona Antonia, porque realmente essa Dona Antonia existiu, era filha de escravos que viveu aqui nesse assentamento, foi uma assentada, e lutou pela terra e ficou esse nome Dona Antonia em homenagem à essa senhora e até ainda existem pessoas da família dela, descendentes que moram aqui no assentamento
(Professora 4, junho/2008)

A diferença mais perceptível entre os discursos das Professoras 1 e 3 e o das Professoras 2 e 4 se encontra no fato de que, enquanto as primeiras não pertencem aos assentamentos que lecionam apresentaram desconhecimento da história local, enquanto as duas últimas, que estão presentes no cotidiano dos assentamentos nos quais lecionam, demonstraram conhecer a história da comunidade, inclusive relatando fatos dessas histórias.

3.5 – Os conteúdos abordados

O que é relevante aprender em História? Que conteúdos são essenciais para a formação do aluno? É difícil responder a esses questionamentos, porém o que podemos ter certeza é de que é impossível estudar a história de todos os tempos e todas as sociedades, por isso a seleção de conteúdos se apresenta como um passo delicado e importante para que o aprendizado seja mais significativo para os alunos.

Sobre as dificuldades da escolha de conteúdos para o ensino de História, Bittencourt (2004) afirma que “a seleção de conteúdos escolares é um problema relevante que merece intensa reflexão, pois constitui a base do *saber disciplinar* dos professores” (p. 138), revelando ser uma tarefa complexa até mesmo para os professores formados em licenciatura.

A relativa autonomia atual dos professores permite que, o docente escolha os conteúdos de acordo com a sala de aula em que ele está inserido, a fim de que torne a prática didática o mais próxima da realidade dos alunos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) preveem que os conteúdos de História escolhidos devem partir de problemáticas locais de onde as escolas e as crianças estão inseridas, com o intuito de:

permitir a introdução dos alunos na compreensão das diversas formas de relações sociais e a perspectiva de que as histórias individuais se integram e fazem parte do que se denomina História nacional e de outros lugares. (p. 43)

Os PCNs também elencam os conteúdos que podem ser trabalhados em cada etapa de ensino, dividindo-os em eixos temáticos e articulando-os com os chamados temas transversais, que tratam desde assuntos ligados às relações de trabalho, existentes entre os indivíduos e as classes, passam pelas lutas e conquistas políticas, travadas por indivíduos, por classes e movimentos sociais, reflexões sobre a constituição e a cidadania e vão até as imagens e os valores em relação ao corpo e à história da sexualidade. Porém, devido à alta diversidade de assuntos possíveis, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) sugerem que,

diante da diversidade de conteúdos possíveis, os professores devem fazer as escolhas daqueles que são mais significativos para serem trabalhados em determinados momentos ou determinados grupos de alunos, no decorrer da escolaridade. Os conteúdos de História, como são propostos neste documento, não devem ser considerados fixos. As escolas e os professores devem recriá-los e adaptá-los à sua realidade local e regional. (p. 45)

Nessa divisão, a proposta para o 1º ciclo, que corresponde ao 2º e ao 3º anos, tem como eixo temático: *História local e do cotidiano*, com o objetivo de que os alunos iniciem os estudos históricos no presente, para que, a partir dele, possam estudar o passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais. Além disso, essa relação do cotidiano lhes possibilita a contextualização da sua vivência com sua vida em sociedade. Bittencourt (2004) concebe que

A associação entre cotidiano e história de vida dos alunos possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em sociedade e articular a história individual a uma história coletiva. (p. 165)

As professoras entrevistadas foram indagadas a respeito dos conteúdos de História que elas trabalham em sala, na sua turma de 3º ano. Vejam-se suas respostas:

Eu vou citar alguns, a comunidade, depois vem a comunidade familiar, tá na grade curricular deles, a escola, o caminho para a escola, a cidade, o bairro, os serviços públicos, o trabalho, o lazer, em seguida vem as datas comemorativas, aí vem todas as datas comemorativas do ano.

(Professora 1, junho/2008)

Eu vou falar, tem uns conteúdos que eu ensino nam, é tipo, ensinar que São Paulo é isso, São Paulo é aquilo, Rio de Janeiro tem isso, Bahia tem aquilo, é que foi a primeira capital da gente, tudo bem, isso tem que falar, mas tem assunto que eu ensino que você tem que ensinar, eu não tenho decorado os conteúdos. Mas, você lembra de alguns conteúdos que você tem que ensinar no 3º ano?

Por exemplo, o descobrimento do Brasil, que a gente não vê mais né. Que não é descobrimento do Brasil é a vinda dos portugueses para o Brasil, eu acho também interessante que eles saibam como foi, que até no meu tempo não o Brasil foi descoberto, e o bom foi que a gente descobriu que ele não foi descoberto né. Que ele já estava aqui.

(Professora 2, junho/2008)

A família, a comunidade, a escola, o bairro, aí vem né os conteúdos normais, no primeiro bimestre né que foi agora, foi o bairro e as cidades. Mas, falando mais de Salvador, a primeira capital do Brasil, que foi dando mais ênfase no livro.

(Professora 3, junho/2008)

o lugar onde você vive, o bairro, as características, aspectos sociais, os serviços públicos, as paisagens, essa parte de paisagens a gente trabalha muito aqui também da comunidade, que tem rios, tem é, plantações, que eles tiram, eles trabalham com agricultura,(...) a localização do município, os limites do município, as características da cidade, a história do município (...) a história do Brasil, os povos indígenas, a agricultura brasileira, os engenhos, a pecuária, que aqui também a gente trabalha muito.

(Professora 4, junho/2008)

De uma maneira geral, mesmo com as diferenças nas falas das quatro professoras, podemos observar que os conteúdos escolhidos e trabalhados em sala de aula por elas estão associados à localidade e podem ser organizados da seguinte maneira:

- A família;
- A escola;
- A comunidade;
- A cidade;
- O trabalho (agricultura e pecuária)
- O lazer;

- Os aspectos sociais;
- Os serviços públicos;
- As paisagens;
- As datas comemorativas.

Porém, quando questionadas sobre se trabalhavam a história do assentamento e do município em sala de aula, apenas as Professoras 2 e 4 responderam positivamente, o que pode indicar que as questões locais estariam sendo trabalhadas dissociadas da história, apenas enquanto memórias, e não relacionadas com questões de caráter regional, nacional e mundial.

Assim como na concepção de ensino de história tradicional, muitos professores ainda acreditam que os conteúdos devem ser ensinados em uma sequência linear temporal, da antiguidade à contemporaneidade. Na lista de conteúdos abordados acima, verificamos também uma sequência linear que remete à ideia de que os conteúdos têm que partir de uma realidade mais próxima do educando: a família, por exemplo, para organizações sociais consideradas mais complexas, como o trabalho, a comunidade ou a cidade.

Outros fatores que podemos destacar são a fragmentação e a desarticulação dos assuntos entre si. Essa prática de ensino fragmentada e desarticulada não ajuda na construção da comunidade como espaço social articulado e diversificado e, ao mesmo tempo unitário, pois utilizar conteúdos da história local não quer dizer que o professor tenha que trabalhá-los enquanto fatos do presente ou do passado, mas fazer a relação desses conteúdos com o espaço social dos alunos e com outros espaços externos. Nos dizeres de Bittencourt (2004),

Não se trata, portanto, ao se proporem conteúdos escolares da história local, de entendê-los apenas na história do presente ou de determinado passado, mas de procurar identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas, a outros 'lugares'. (p. 172).

Portanto, conteúdos que poderiam ser significativos e, ao mesmo tempo, fazer o aluno perceber que sua realidade se liga a outras, apenas reduzem o

mundo do educando para dentro de si mesmo, como se existissem vários grupos dissociados.

3.6 – Festas e comemorações: local x regional

No que diz respeito às datas comemorativas, elas permeiam todo o viver educacional dos alunos durante o ano letivo. Estão, inclusive, previstas no calendário escolar. Comemora-se desde o dia da árvore até a independência do Brasil.

Além das narrativas que relatam seu passado, as comemorações são formas de se exprimir, também, a consciência que as sociedades têm de sua história e de sua identidade. As correntes historiográficas mais antigas sempre ignoravam esse aspecto da história que, nos dizeres de Ferro (1989), constituem um ponto de conflito entre a história e a contra-história.

São os acontecimentos históricos que fazem com que surjam as datas comemorativas, e são os homens que constroem e escrevem a história e, assim, como escolhem que fatos são mais importantes que outros, assim também o fazem com as datas comemorativas.

O Estado, através de suas instituições, tem se esforçado para apresentar sua versão da história como verdadeira e tentado conduzir as festas e comemorações, que também podem contribuir para a constituição da consciência da história e do sentimento de nação. Ainda segundo Ferro (1989),

O que está em jogo aqui é importante, pois a organização coloca frente a frente diversas instituições e, como na redação do manual escolar, a história – a verdade histórica – torna-se fruto de uma composição. (p. 55).

Ritualizar os acontecimentos que se desejam que sejam lembrados é manipular ativamente a memória coletiva através dos sentimentos, pois as comemorações são elementos de jogo político. Ora, se é o Estado responsável pela educação formal, também ele escolhe, de acordo com suas necessidades, o que se deve comemorar. Nos dizeres de Chesneaux (1995),

Ocorre também ao aparelho de Estado intervir mais concretamente, para ritualizar o passado e colocar a seu serviço a memória popular. São os fatos nacionais, as comemorações e os aniversários solenes. O 11 de novembro francês é altamente político, é em 1919 que a data do armistício de 1918 foi instituída como fato nacional, na busca do nacionalismo “tudo azul” e na demagogia apolítica dos antigos combatentes. (p. 30-31)

Le Goff (1996) afirma que a Revolução Francesa teria dado o exemplo da prática comemorativa, atuando no sentimento dos revolucionários. Faz-se necessário comemorar no programa revolucionário, pois a festa alimenta a recordação. Ele assevera que, “No final do seu título I, a Constituição de 1791 declara: Serão estabelecidas festas nacionais para conservar a recordação da Revolução Francesa” (p. 462). Ainda segundo o historiador,

Se os revolucionários querem festas comemorando a revolução, a maré da comemoração é sobretudo um apanágio dos conservadores e ainda mais dos nacionalistas, para quem a memória é um objetivo e um instrumento de governo. (p. 463)

Nesse processo de comemorar os grandes acontecimentos, uma série de tradições podem ser inventadas, com o intuito de sacralizar o passado. No Brasil, por exemplo, o desfile cívico de 7 de setembro é uma tradição inventada para comemorar nossa independência ou, ainda, dançar quadrilha é uma tradição no Nordeste para comemorar o São João, que é uma data de comemoração católica. Segundo o historiador Hobsbawm (1984),

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. (p. 9)

Quanto às comemorações locais, o que podemos perceber é que, quando uma determinada comunidade ou determinado grupo social não tem suas próprias datas comemorativas, geralmente, pode não ter uma memória coletiva bem definida, o que acaba por também prejudicar o processo de construção da sua identidade social. O Movimento dos Sem-Terra é um exemplo contrário disso, pois vive de forma muito organizada, suas tradições,

seus rituais, suas comemorações e seus símbolos, que contribuem para formação da sua identidade.

A realidade nos assentamentos rurais estudados é de uma ação efetiva do Estado, no sentido de organizar suas memórias e atuar diretamente em suas identidades. Com essa finalidade, a escola é um dos meios utilizados para a manutenção dessas memórias. Para isso, as datas comemorativas, na maioria das vezes, não lembram, nem de longe, as lutas travadas pela terra. Ao serem questionadas sobre que datas comemorativas achavam mais importantes e trabalhavam em sala de aula, as professoras deram as seguintes respostas:

Aqui a gente dá mais atenção ao dia das mães, aí depois vem, deixa eu ver, a gente tá em maio né? Não, primeiro vem a Páscoa, depois dia das mães, depois o São João, depois o folclore, dia dos pais vem antes né? (...)
Aí depois do folclore vem, a gente tá em agosto, só o final do ano, o natal. As demais, como dia da árvore, essas coisas mais básicas a gente trabalha em sala de aula com explicação.
(Professora 1, junho/2008)

Eu acho muito importante uma que tá vindo agora que é a família na escola. (...) O dia de mães também, porque eu sei o que é, você sentir e não transmitir, a história de, você tem um amor por aquilo mas você não demonstra. (...) A consciência negra também, porque o que eu vejo aqui é que eles, eles são negros e admitem que são. (...) Pais, dias dos pais, vem os pais e faz torneio, os pais e os filhos, eles adoram, os filhos contra os pais, eles participam.
(Professora 2, junho/2008)

As datas que eu acho importantes são a páscoa, acho que todas elas, tem páscoa, mães, tem a época junina, tem o dia das crianças, final do ano, a festa do dia das mães, a gente chama a comunidade, todos na escola, os alunos participaram, é bacana.
(Professora 3, junho/2008)

Bem a gente tem que trabalhar as datas porque vem no calendários dos conteúdos pra gente né, mas mais importante assim que eu acho é que faz parte da história né, como a escravidão, o Brasil, quando começou, o descobrimento do Brasil, todas as outras a gente trabalha, mas eu acho mais importante assim, as que tem a ver com o descobrimento, com a abolição, a escravatura, essas coisas assim que eu acho mais importante. (...)
Que datas vêm no calendário para serem trabalhadas?
Dia das mães, dia dos pais, carnaval, páscoa, 7 de setembro, a independência do Brasil, 12 de outubro, dia da criança, natal.
(Professora 4, junho/2008)

As falas das quatro professoras parecem concordar e *coincidir* no que diz respeito às datas comemorativas que elas acham mais importantes e trabalham em sala de aula. Isso porque, mesmo quando alguma dessas professoras não acha determinada data tão importante, ela vem prevista em calendário e já faz parte da tradição no cotidiano escolar.

Diante desses depoimentos, podemos organizar uma tabela com as datas comemorativas trabalhadas por cada professora, a fim de ter uma ideia melhor sobre o que se comemora nas escolas dos assentamentos rurais, que deveriam celebrar, por exemplo, o aniversário da desapropriação de suas terras.

QUADRO V – Datas comemorativas trabalhadas nos assentamentos

Professora	Datas comemorativas
Professora 1	<ul style="list-style-type: none"> • Páscoa; • Dia das mães; • São João; • Folclore; • Natal.
Professora 2	<ul style="list-style-type: none"> • A família na escola; • Dia de mães; • A Consciência Negra; • Dias dos pais.
Professora 3	<ul style="list-style-type: none"> • Páscoa; • Dia das mães; • São João.
Professora 4	<ul style="list-style-type: none"> • Abolição da escravidão; • O descobrimento do Brasil; • Dia das mães; • Dia dos pais; • Carnaval; • Páscoa; • 7 de setembro; • Dia da criança; • Natal.

Fonte: entrevistas com as professoras dos assentamentos.

Porém, as datas que são mais celebradas atualmente, na escola, não estão relacionadas à questão da manutenção da pátria nem à ideia de nação, mas, com uma proposta de integração harmoniosa do aluno na sociedade, onde, ao que parece, ser cidadão é uma condição que, de alguma forma, está

ligada à integração, à convivência pacífica na sociedade e ao alinhamento com os ideais do Estado.

Outra observação que fizemos foi de que são datas comemorativas com caráter extremamente comercial, como o dia das mães, o dia dos pais, a páscoa, o dia das crianças, ou o natal, por exemplo, que têm como tradição a troca de presentes, a venda de mercadorias em datas específicas, tudo com o fim de celebrar a união, a harmonia e a interação social.

Além da questão comercial, as datas comemorativas de caráter religioso ainda são constantes na nossa tradição escolar. Festividades como a Páscoa, o Natal, ou o São João também foram citadas pelas professoras, revelando a influência da nossa colonização cristã, inclusive, e, principalmente, na educação. Na nossa percepção, as datas religiosas não devem ser excluídas dos conteúdos de história, pois fazem parte da nossa herança histórica e cultural e do cotidiano da comunidade. Porém, são trabalhadas nas escolas com caráter religioso ou profano, porém, desarticuladas do contexto histórico.

É sintomático que, entre as datas religiosas comemoradas, não se celebre a conquista dos assentamentos rurais, onde as escolas estão localizadas, aja vista que os assentamentos surgiram da luta da Comissão Pastoral da Terra – CPT, órgão da Igreja Católica e dos camponeses.

Ao serem questionadas sobre a existência de datas comemorativas locais, as Professoras 1 e 3, que não fazem parte dos assentamentos, não souberam informar se existia alguma data destinada a comemorar qualquer acontecimento local que fosse. Ao contrário, as Professoras 2 e 4, que estão inseridas no cotidiano dos assentamentos, tinham conhecimento sobre a existência e sobre as comemorações locais e citaram algumas dessas datas, como mostram estas falas:

Olhe, na verdade, o que eles acham que eles comemoram que é deles é o dia da consciência negra, mas tem também o padroeiro, o dia do padroeiro, eles participam muito, e nunca deixam também, como diz, desde que eu me entendo de gente que a gente comemora. Tem uma data que a gente não deixa passar que a morte de Zé de Lela, não sei se você tomou conhecimento.

(Professora 2, junho/2008)

Tem, tem o da padroeira daqui da comunidade, que é Nossa Senhora do Guadalupe, então nesse dia não tem nem aula na

escola, a gente pára tudo, se preparam as mães, os pais pra comemorar esse dia, que é a padroeira daqui do assentamento, que é dia 12 de dezembro.

(Professora 4, junho/2008)

É relevante destacar que nenhuma das professoras citou a comemoração do dia do índio, data de grande importância histórica para a população do município, uma vez que a região foi habitada, a princípio, por grupos da nação tupi e, inclusive, várias localidades têm nome e origem nessas populações (Gurugi, Tambaba, Tabatinga). A temática indígena da região faz parte do capítulo inicial do livro *Uma história do Conde*, que poderia ser trabalhado na perspectiva de reconstruir a origem da população local.

Entre as datas comemorativas celebradas na escola, nenhuma das professoras entrevistadas citou, também, o dia do trabalhador como uma lembrança a ser comemorada. Porém, ela é trabalhada em sala de aula através de atividades pedagógicas e, se inserida em um contexto social e histórico, pode trazer resultados positivos com relação aos interesses dos alunos pela história, pois é uma data que está diretamente ligada ao dia-a-dia da família desses alunos.

Mostrar, por exemplo, as lutas dos trabalhadores na conquista de direitos é uma atividade que pode ser feita associando-se esses direitos ao trabalho realizado pelos próprios pais, pois falar dos pais é feito, na maioria das vezes, com naturalidade pelos alunos que convivem com todas as suas alegrias, tristezas, conquistas e angústias. Por outro lado, uma festa *internacionalista* (Ferro: 1989) pode servir apenas para reforçar o controle do Estado, sendo apresentada como uma recompensa aos trabalhadores do país, ou seja, os cidadãos exemplares, o que reforça seu papel de integração social e aos interesses do Estado e da nação. Daí a importância do papel do professor de História, que é responsável por escolher por que *caminhos* vai trilhar a concepção de ensino preponderante na formação dos alunos.

Esse trabalho de relacionar os conteúdos e as comemorações com a realidade dos alunos não foi percebido em nossas entrevistas, porquanto, em suas respostas, as professoras demonstram estar cumprindo o calendário imposto pela escola. A Professora 1, por exemplo, responde com a

preocupação, inclusive, de enumerar as comemorações trabalhadas em ordem cronológica.

Como exemplo prático da necessidade de os educandos de terem suas realidades presentes no processo de ensino-aprendizagem, analisamos uma redação conjunta dos irmãos Wanessa de França Nascimento e Wagner Luiz de França Nascimento, alunos da Escola José Albino Pimentel, que são alunos da Professora 1. Eles escreveram em referência ao 1º de maio, dia do trabalhador, mas retratando o dia-a-dia de seu pai, conforme podemos observar na imagem a seguir:

Dia do Trabalhador

Os trabalhadores, trabalham o ano inteiro e precisam descansar pelo menos um dia. Pois todo dia diminui a ordem dado para ir trabalhar, comem e vão trabalhar. Deixam as crianças em casa e vão para o roçado. Pode estar fazendo chuva ou sol eles estão no roçado, se não, eles não recebem dinheiro para comprar comida, tem deles que dependem daquele dinheiro, se não fica sem comida.

Outros não dependem desse dinheiro mas também precisam dele para comprar comida. Meu pai todo dia diminui dado ele se levanta para ir trabalhar, e minha mãe fica a semana fora trabalhando e eu diminui vou para escola e meus irmãos vão para escola de tarde. Meu pai chega em casa de 12 horas amanhã e de 1 hora volta para o roçado.

NOME: Vanessa de França Nascimento.

NOME: Wagner Luiz de França Nascimento.

DATA: 1 de maio dia do Trabalhador

A partir da redação dos alunos, podemos destacar alguns pontos importantes levantados por eles, como por exemplo, os direitos dos trabalhadores do campo, quando eles afirmam que “os trabalhadores, trabalham o ano inteiro e precisam descansar pelo menos um dia.” Eles percebem, através da realidade do pai, que existem direitos mínimos que deveriam ser cumpridos, mas que, na realidade, não são. Nesse caso, o 1º de maio aparece não como um dia de lembrar as lutas pelos direitos conquistados, mas como um feriado reservado para o descanso daqueles que trabalham o ano inteiro.

Outro aspecto levantado pelos alunos é o de exploração do trabalho do agricultor, pois, segundo suas falas, o pai das crianças só tem uma hora de intervalo para o almoço. As crianças também denunciam a relação desigual e de exploração do proprietário das terras para com o agricultor. Segundo elas, faça chuva ou faça sol, o trabalhador tem que estar no roçado, caso contrário, não receberá o dinheiro necessário para comprar comida.

A redação dos alunos revela, de forma clara, a percepção que eles têm da sua realidade. Nesse exemplo, percebemos, de forma clara, como o professor pode e deve relacionar uma data comemorativa internacional e globalizante, que é o 1º de maio, à realidade local. Dessa forma, ele não desassocia o texto apresentado pelas crianças do contexto geral em que elas vivem não fragmenta o saber nem despreza o conhecimento prévio dos alunos. A história dos assentamentos rurais, no município do Conde, pode responder a muitas questões levantadas na redação acima, ajudando, por exemplo, a explicar o porquê de o pai e a mãe das crianças necessitarem trabalhar tanto durante a semana, ou então por que não plantam na sua própria terra. Por isso é preciso uma mudança urgente no ensino de História, especialmente, no contexto rural, pois, segundo Cabrini (1987), “os alunos reclamam uma história que, para eles, tenha a ver com o seu presente, com a realidade que conhecem um pouco mais de perto” (p. 21). Quando um aluno, principalmente na faixa-etária do 3º ano, é questionado, as referências que ele traz consigo são as da sua vivência local, quer seja em casa, na comunidade, na igreja, ou até mesmo na própria escola, que ainda é o seu mundo, seu espaço social.

Essa é uma necessidade extremamente desafiadora, pois, nem sempre em suas formações, os professores são orientados a relacionar a realidade local dos alunos com o contexto histórico geral.

3.7 – Por um ensino de história do campo e para o campo

O que podemos perceber, com as informações elencadas acima, é que a educação, nos assentamentos rurais, inclusive o ensino de História, precisa de uma reformulação, no sentido de atender às necessidades e às particularidades dessas comunidades e de seus sujeitos, que são elencados por Molina e Jesus (2004):

Pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias. (p. 64).

Historicamente, o campo esteve idealizado pela população em geral, como um mundo inferior e dependente das cidades. Dessa forma, os serviços que o Estado disponibilizou às sociedades rurais são modelos pensados para centros urbanos adaptados de forma precária ao campo. Não são raros os casos de pessoas que saem do campo para a cidade a fim de estudar, com o intuito de conquistar uma vida supostamente melhor. Assim, a educação rural e o ensino de História no campo sempre estiveram presentes nas ideias da sociedade como precários e atrasados. Ainda segundo os dizeres de Molina e Jesus (2004),

Historicamente, o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, parte intrínseca daquele paradigma do rural tradicional descrito anteriormente. (p. 61).

A educação rural nunca despertou o interesse dos governantes, que sempre a colocaram em segundo plano. Ela tem suas origens no latifúndio, no assistencialismo e no desejo do controle político sobre as populações rurais e suas terras. Porém, essa realidade vem sendo criticada, e um projeto de

educação do campo vem sendo reivindicado pelos movimentos sociais do campo. Nesse sentido, Molina e Jesus (2004) expressam:

Por essas razões é que afirmamos a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida. (p. 63).

Dentro dessas perspectivas de construção de um paradigma de Educação do Campo que venha atender às necessidades das populações rurais, faz-se necessário um ensino de História que abarque os processos vividos pelas populações camponesas, suas culturas, suas relações sociais, suas lutas e conquistas. Segundo o Parecer nº 36 de 2001 e a Resolução nº 01 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, dispostos nos Elementos Fundamentais das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, desenvolvido pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – Contag,

No artigo 2º das diretrizes fala que a escola do campo precisa estar inserida na realidade do seu meio, nos saberes da comunidade e nos movimentos sociais. Precisa ser uma escola que tenha a cara dos povos do campo. Que a terra seja um elemento chave, que a cultura, as lutas, a história do campo, seja ponto de partida para o trabalho em sala de aula.

Diante das lutas e das pressões por parte das comunidades assentadas, muitas conquistas já foram conseguidas no sentido de se proceder a um tratamento diferenciado para a questão da educação do campo. Podemos destacar, aqui, o caso da licenciatura do curso de História oferecido a alunos dos Movimentos Sociais do Campo (MST, CPT e outros), em uma parceria entre a Universidade Federal da Paraíba e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, que, inclusive, desde 28 de novembro de 2008, já conta com a sua primeira turma formada.

Além do curso de História, a parceria entre UFPB e o Pronera também proporciona o funcionamento do Curso de Pedagogia para assentados rurais do estado da Paraíba, que teve início em agosto de 2008. Iniciativas como essas podem levar a uma transformação da realidade da educação do campo.

Porém, vale salientar que a melhoria da qualidade do ensino, em qualquer local que seja, também está relacionada à valorização profissional, pois, por mais capacitado que o professor seja, sua atuação profissional está diretamente associada às suas condições de trabalho.

Acreditamos, no entanto, que é possível mudar para melhor a educação e o ensino de História, nas escolas urbanas, mas, principalmente, nas unidades dos assentamentos rurais. Essa mudança vem acontecendo nos últimos anos e, que, podemos perceber comparando a História do ensino de história no período militar e sua configuração atual. E, mesmo que nossas análises apontem limites na relação entre o ensino de História e a história local, revelamos, também, o esforço das professoras, que atuam da melhor maneira possível, mesmo sabendo que isso não depende exclusivamente delas, mas de um conjunto de decisões políticas e administrativas voltadas para a educação municipal.

Acreditamos, ainda, que apontar problemas, dentro da lógica de uma crítica construtiva, é crer que eles podem ser resolvidos ou atenuados, buscando-se as melhores soluções para eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de todas as reflexões feitas até aqui e de todos os dados apresentados, resta-nos trançar algumas considerações, que estão longe de ser colocadas como verdades absolutas e fechadas às críticas e sugestões, até mesmo porque, diante da dialética histórica, tornar-se-ão obsoletas. Depois de, aproximadamente, dois anos de pesquisa, pudemos, ao longo desse tempo, aprender na academia, mas, principalmente, com os sujeitos participantes deste trabalho.

As informações contidas no primeiro capítulo, em relação ao ensino de História no período da ditadura militar e a prática atual das professoras dos assentamentos pesquisados fizeram com que observássemos transformações significativas sobre a prática pedagógica e os objetivos pretendidos pelo ensino de História.

Na realidade atual, temos um currículo menos centralizado, e que, ao menos na sua formulação, permite um ensino que respeite as diferenças existentes de região para região no nosso país. No cotidiano, as atividades docentes, no nosso campo de pesquisa, mostraram uma prática distante da realidade dos alunos e dissociada das lutas de conquista da terra pelos movimentos sociais.

No período do Governo Militar, existia, no ensino de História e nas demais disciplinas, um culto à nação, a propagação da ideia de uma identidade nacional ou do Brasil como uma só cultura, inclusive, com a retirada do currículo das disciplinas História e Geografia do ensino primário. Como também, a redução da carga horária de História e Geografia no curso Ginásial, complementando com Educação Moral e Cívica e da Organização Social e Política do Brasil, disciplinas de caráter patriótico e disciplinador.

Depois do período de redemocratização, saem de cena a EMC e a OSPB e retornam ao currículo a História e a Geografia. Atualmente, o discurso em pauta é de que, se pretendem respeitar as especificidades locais. Porém, essa é uma prática que ainda tem que ser repensada, pois, ao menos nos assentamentos onde desenvolvemos a pesquisa, essa questão ainda apresenta problemas sérios, como a utilização de materiais didáticos distantes da realidade dos alunos ou a fragmentação e dissociação dos conteúdos.

Diferentemente da época da ditadura, atualmente, os professores gozam de certa liberdade para realizar o seu trabalho, porque não são *vigiados* nem censurados nas suas práticas. Essa certa autonomia no trabalho docente também é estendida à escolha de conteúdos, dentro de uma proposta mais ampla dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de acordo com cada realidade. Porém, é preciso avançar nas práticas de ensino, que ainda precisam ser revistas, no sentido de capacitar os professores a fim de que essa escolha de conteúdos não fragmente nem dissocie o saber de uma realidade mais ampla, e sim, aproxime a história local dos educandos da história regional, nacional e mundial.

Os resultados da pesquisa nos mostraram que as professoras apresentam certas dificuldades nessa escolha de conteúdos e, mesmo tendo relativa autonomia para isso, seguem efetivamente a proposta da Secretaria de Educação ou a sequência do livro didático.

Durante o período de pesquisas e, principalmente depois, quando da análise dos dados, constatamos a necessidade de uma revisão urgente nas práticas educacionais das escolas rurais, incluindo, aí, uma redefinição do ensino de História atual, para que se prezem, também, as várias histórias de luta dos movimentos sociais do campo e que esteja também mais próxima da realidade do cotidiano dos que fazem os assentamentos.

É preciso aproximar o professor da comunidade. Quanto mais ele pertencer ao meio em que leciona ou detiver conhecimentos sobre ele, mais próximo dos alunos ele vai estar. Nesse sentido, iniciativas de cursos de licenciatura para assentados podem contribuir para o estreitamento desses laços, como também uma formação continuada dos professores, especialmente, aqueles que não têm origem nas comunidades rurais.

Diante de todas essas constatações, acreditamos que esta pesquisa seja de grande relevância social, tanto para profissionais do ensino de História quanto para os assentamentos rurais, pois essas linhas se apresentam, não como uma crítica que busca deteriorar a imagem da história ou das lutas sociais do campo, mas incentivar suas recriações e valorizá-las culturalmente. Entendemos, portanto, que a história local se apresenta como um recurso metodológico na construção da relação entre o ensino de História e a identidade social local.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Horácio de. **História da Paraíba**. Vol I. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1966.

APOLINÁRIO, Maria Raquel (coord). **Projeto Pitanguá: História** (Ensino fundamental I). São Paulo: Moderna, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. **Contribuições para pensar, fazer e ensinar história local**. Natal: 2005. Tese de doutorado em Educação.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 1º e 2ª Ciclos: História**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

CABRINI, Conceição [et al]. **O ensino de história: revisão urgente**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CAVALCANTI, Maria Helena Pereira [et al]. **Uma história do Conde**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Editora Ática, 1995.

DOIMO, Ana Maria. **A Vez e a voz do Popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: ANPOCS, 1995.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

FERRO, Marc. **A História Viglada**. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

FERNANDES, Bernardo Mançano e MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo** In MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 3ª ed., 1995.

FONTANA, Josep. **História: análise do passado e projeto social**. Bauru: Edusc, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 43ª ed., 2002.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. **Construindo um currículo de História**. In. NIKITIUK, Sonia (Org.) **Repensando o ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 83-95.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964 – 1985)**. São Paulo: Cortez, 2ª ed., 1994.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 5ª ed., 1997.

_____. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 6ª ed., 2005.

HADDAD, Fernando. **Nova escola: A revista de quem educa – Fala, mestre! A formação docente é prioridade para o ministério**. São Paulo, Ano XXIII, num 216, outubro de 2008. p. 32-36.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto e TANURI, Leonor Maria. **A educação básica no Brasil: dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases** In MENESES, João Gualberto de Carvalho e MARTELLI, Anita Fávaro. **Estrutura e funcionamento da educação básica – leituras**. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

HOBSBAWM, Eric. **A produção em massa das tradições: Europa, 1870 a 1914**. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Org.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. Paz e Terra, 1984. HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 26ª ed., 1995.

HERCKMANS, Elias. **Descrição geral da capitania da Paraíba**. João Pessoa: A União, 1982.

JESUS, Antonio Tavares de. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1989.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 4ª ed., 1996.

LIMA, Idelzuíte de Sousa. **Ensino de história e currículo**: idéias, dizeres e práticas no fazer educativo escolar. João Pessoa: UFPB, 2000. Dissertação.
LINHARES, Maria Yedda, et. al. **Terra prometida**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LOPES, Eliane Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória**: a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 3ª ed., 1994.

MOREIRA, Emilia de Rodat Fernandes e TARGINO, Ivan. **Capítulos de geografia agrária da Paraíba**. João Pessoa: Editora universitária – UFPB, 1997.

NEVES, Joana. **História local e construção da identidade social**. In Saeculum: revista de história – nº 3. Jan – Dez 1997 – João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 1999.

_____. **A formação do professor na história do Brasil**. In **Educação & história no Brasil Contemporâneo**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: suas idéias sobre história In OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de e STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **O livro didático de história**: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFRN, 2007.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

REIS, José Carlos. **História e teoria. Historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUEZ. Janete L. (Coord.). **Atlas Escolar da Paraíba**. 3. ed. João Pessoa: Grafset, 2002.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. **Revista Brasileira de História**. História em Quadro Negro: escola, ensino e aprendizagem. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 9, nº 19, set.89/fev.90. 1990. p 219-243.

SEAL, Ana Gabriela de Souza e CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. **Livro didático de história de 1ª a 4ª série e atividades de explicitação**: um enfoque nas propostas em pares ou grupos In OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de e STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **O livro didático de história**: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFRRN, 2007.

SHARPE, Jim. **A história vista de baixo**. In BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SILVA, Severino Bezerra da Silva. **Assentamentos rurais**: território de conflito e sociabilidade camponesa (Um estudo de caso no município de Araruna-PB). São Paulo: 2003. Tese de doutorado em Ciências Sociais.

SOUSA, Israel Soares de [et al]. **Acesso e permanência na universidade**: uma questão de mérito? In **Práticas pedagógicas e a lógica meritória na universidade**, Rio de Janeiro: UFRJ: Pró-Reitoria de Extensão, 2006.

_____. **Israel Soares de Sousa** In CRUZ, Abdias Paulo [et al]. **Caminhadas de universitários de origem popular**. Rio de Janeiro: UFRJ: Pró-Reitoria de Extensão, 2006.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Abordagens metodológicas nos livros didáticos de história – ensino fundamental (1ª a 4ª séries) (Brasil 1997 – 2007)** In OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de e STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **O livro didático de história**: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFRRN, 2007.

STEDILE, João Pedro. **A Questão Agrária no Brasil**: o Debate na Esquerda: 1960-1980. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SZTOMPKA, Piotr. **Os movimentos sociais como forças de mudança** In **A sociologia da mudança social**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1998.

Leis:

BRASIL. *Lei nº 9.394/69* – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

Sites consultados:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> acessado em junho de 2008

http://www.cpdoc.fgv.br/dhbb/verbetes_htm/7794_1.asp acessado em junho de 2008

http://www.escrevercinema.com/Coutinho_conversa_indisciplinada.htm
acessado em junho de 2008

<http://www.brasildefato.com.br/v01/agencia/especiais/5-congresso-mst>
acessado em junho de 2008

<http://www.cptnac.com.br/> acessado em junho de 2008

<http://www.mst.org.br/mst/> acessado em junho de 2008

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

DADOS PESSOAIS*

NOME: _____

ESTADO CIVIL: _____ SEXO: _____ IDADE: _____

ENDEREÇO: _____

N: _____ BAIRRO: _____

MUNICÍPIO: _____ ESTADO: _____ CEP: _____

TELEFONE: _____ CELULAR: _____

E-MAIL: _____

* Exceto estado civil, sexo e idade, as demais informações são opcionais.

ESCOLARIDADE

☐ MÉDIO ☐ TÉCNICO ☐ QUAL?

☐ GRADUAÇÃO COMPLETO ☐ GRADUAÇÃO INCOMPLETO

CURSO: _____

☐ PÓS-GRADUAÇÃO COMPLETO ☐ PÓS-GRADUAÇÃO INCOMPLETO

MODALIDADE: ☐ ESPECIALIZAÇÃO ☐ MESTRADO ☐ DOUTORADO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: _____

DADOS DA FUNÇÃO DESEMPENHADA

TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO: _____

ESCOLA: _____ (opcional)

FUNÇÃO DESEMPENHADA NA ESCOLA: _____

SITUAÇÃO FUNCIONAL: ☐ ESTATUTÁRIO ☐ PRESTADOR DE SERVIÇO

QUESTIONÁRIO ESCOLAR

Dados sobre a escola:

Data de fundação: _____

Endereço:

Num de salas de aula: _____

Além das salas, que outras dependências a escola possui?

Num de turmas em funcionamento: Manhã Tarde Noite

Num de alunos: Manhã Tarde Noite

Num de funcionários:

A escola possui coordenador pedagógico?

Supervisor?

Nutricionista?

A escola possui espaço para prática de esportes?

Onde eles praticam esportes em caso negativo?

A escola possui laboratório de informática?

Biblioteca?

Como você considera a merenda?

Ela é servida todos os dias?

Quais são os principais problemas enfrentados pela escola na sua opinião?

Quais são os principais pontos positivos da escola na sua opinião?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Assentamento

Dados Gerais – Escola e professor

Escola

Nome:

Nº de turmas por série funcionando:

Horário de funcionamento:

Professor

Nome:

Idade:

Local onde mora:

Formação:

Leciona no _____ ano.

Turno:

Tempo de trabalho

Onde foi formado:

Número de alunos na turma:

Série:

Idade:

Faixa etária:

Porque optou por essa profissão?

O que você acha de lecionar?

Dados sobre o ensino de história:

Você acha que se deve ensinar/estudar história? Por quê?

Como você leciona história em sala de aula?

Você aborda a história do assentamento em suas aulas?

Se não – por quê?

Se sim - De que forma faz isso?

Você aborda a história do município do Conde em suas aulas?

Se não – por quê?

Se sim - De que forma faz isso?

Trabalha com livro algum didático? Qual? Como?

Tem disponível algum material didático sobre o município ou sobre o assentamento?

Que conteúdos você trabalha em sala?

Pratica alguma atividade didática extraclasse com seus alunos? Em caso positivo, quais?

Você trabalha datas comemorativas? Caso positivo, que datas você acha mais importantes e como você as trabalha?

Como é sua avaliação dentro da disciplina de história?

Além do assentamento, você leciona em outra escola?

Se Sim – De que forma faz isso? Igual ou diferente do assentamento?

Dados sobre assentamentos rurais:

O que você acha dos assentamentos rurais no município?

Tem alunos dos assentamentos estudando aqui, o que você acha deles?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre o ensino de história local: a história ensinada nos assentamentos e está sendo desenvolvido por Israel Soares de Sousa, mestrando do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do professor Dr. Severino Bezerra da Silva.

O objetivo principal do estudo é analisar a forma como os educadores das escolas de assentamentos do campo no município do Conde trabalham a história local em sala de aula, relacionado essa história com um resgate da memória e identidade social dos alunos assentados.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a reflexão sobre construção da identidade social através da manutenção da história e da memória dos alunos assentados no município do Conde.

Solicitamos a sua colaboração para a execução desse estudo, no sentido de fornecer as informações que lhe forem solicitadas, por meio de entrevistas, questionários, testes e utilização de um objeto de aprendizagem digital. Solicitamos também a sua autorização para apresentar e publicar os resultados desse estudo em eventos e periódicos da área da educação, tecnologias e psicologia educacional, com a ressalva de que seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades de investigação solicitadas. Caso decida não participar da pesquisa, ou resolver a qualquer momento desistir da mesma, não sofrerá nenhum dano.

Informamos que todos os procedimentos metodológicos escolhidos para a pesquisa não oferecem riscos previsíveis à saúde.

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do participante da pesquisa.

Contato com a pesquisadora responsável:

Israel Soares de Sousa

Rua Pedro de França Macedo, 451

Bancários – João Pessoa/PB

CEP: 58051-540

Telefone: (83)

Celular (83) 8839 2815

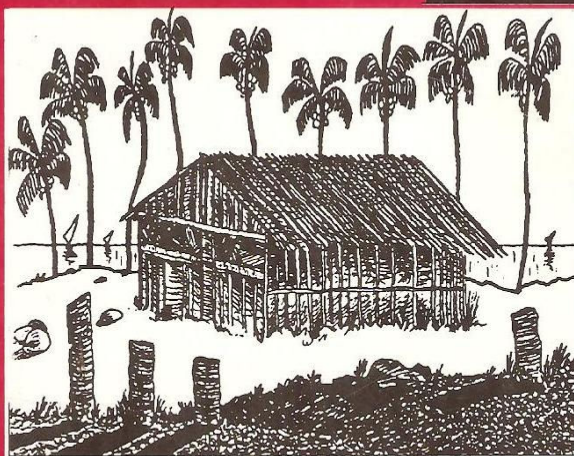
Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: Por se tratar de uma amostragem formada por professores, é desnecessário do quadro para impressão digital (em caso de analfabetos).

ANEXOS

série extensão



Uma História do Conde

Maria Helena Pereira Cavalcanti
Regina Célia Gonçalves
Rossana de Sousa Sorrentino
Suelídia Maria Calaça
Vilma de Lurdes Barbosa de Sousa



PRAC
NDIHR



Capa do livro Uma História do Conde

Projeto Pitangua

História

2^a
série

Organizadora: Editora Moderna
Obra coletiva concebida, desenvolvida
e produzida pela Editora Moderna.

**MANUAL DO
PROFESSOR**

Código da coleção
064743



LIVRO NÃO-CONSUMÍVEL

Componente curricular:
HISTÓRIA

Moderna

Capa do livro utilizado nos assentamentos rurais do Conde